

KLEIO

NR 1 | FEB 2007 | JAARGANG 48



Vragen aan
het Tapijt
van Bayeux

De canon
onder
het mes

Het nieuwe
examenprogramma
Tweede Fase

Algemeen Bestuur VGN

Jan-Maarten de Wit
voorzitter (*Cevo en Cito/*
tweede fase, Kleio)
Van den Berghweg 13
6942 ZL Didam
Tel. 0316 - 226 568
jm.dewit@liemerscollege.nl

Wendy Hinke-Michels
secretaris (*commissie VAVO,*
Commissie havo/vwo)
Anninksweg 72
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 96 86
mwhinke@hotmail.com

Maud Knook
penningmeester
(*commissie Didactiek en*
activiteiten)
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 418 55 10
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp
vice-voorzitter
(*commissie PABO; SLO*)
Rompertdreef 26
5233 EK Den Bosch
Tel. 073 - 64a2 06 92
p.m.degroot@home.nl

Wim Duyff
(*commissie vmbo, nieuwe*
onderbouw)
Karnstraat 6
1445 KT Purmerend
Tel. 0299 - 649 870
w.duyff@planet.nl

Maas van Egdom
(*redactie website*)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@wanadoo.nl

Berichten voor de VGN
Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de secretaris,
Wendy Hinke. Kleio is het
blad van de Vereniging van
docenten in geschiedenis en
staatsinrichting in Nederland
(VGN). Leden ontvangen het
gratis. Wilt u lid worden?
Aanmelding is mogelijk via
de VGN-site.

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN
E-mail: vgn-kleio@orange.nl
Website: www.vgnkleio.nl

Redactie Kleio

Jan van Oudheusden
hoofdredacteur
Massenetstraat 21
5144 WP Waalwijk
Tel. 0416 - 33 74 30
jan.oudheusden@home.nl

Hans Pols
secretaris
Van Aerssenstraat 140
2582 JT Den Haag
Tel. 070 - 350 13 80
j.pols@penta.nl

Joke Noordstrand
bladmanager
Lorentzplein 18
2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@worldmail.nl

Martijn Strobos
redacteur *Kleio*krant
Splinterlaan 12
2352 SJ Leiderdorp
Tel. 071 - 589 40 20
mstr@davinci-leiden.nl

Carla van Boxtel
Langemeijerstraat 13
5473 GS Heeswijk-Dinther
Tel. 0413 - 29 29 96
c.vanboxtel@fss.uu.nl

Stefan Boom
Graaf Janlaan 46
1412 GH Naarden
Tel. 035 - 694 87 42
s.boom@hccnet.nl

Ger van der Drift
Bouwlust 193
3162 SB Rhoon
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Erik Joosse
Hooglandse
Kerkgracht 30
2312 HV Leiden
Tel. 071 - 512 81 31
ejoosse@yahoo.com

Juul Lelieveld
eindredacteur
Tooropstraat 171
6521 NL Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@juul.nl

Uitgever: SchoolBV
Opmaak: Fizz reclame com-
municatie

Fotografie: Saskia Lelieveld
Met dank aan de leerlingen
en docenten van het Liemers
College, Zevenaar

Druk: Drukkerij Giethoorn Ten
Brink, Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de Kleio-krant kunt
u sturen naar Martijn Strobos.
Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met Joke Noordstrand.

COLOFON

Contributies 2007

• Salaris t/m LB6	€ 50
• Salaris vanaf LB7	€ 60
• Docent met drie of meer vakken	€ 35
• Baan van minder dan 0,6 fte	€ 40
• Kennismakingstijd (alleen voor studenten)	€ 25
• Buitengewone leden, pensioen, VUT	€ 45
• Partnerlidmaatschap	€ 70

Abonnement:

• Binnenland	€ 61
• Buitenland, Europa	€ 65
• Buitenland, overig	€ 75
• Losse nummers	€ 8

incl. verzendkosten

VAN DE REDACTIE

Sinds de invoering van basisvorming en Tweede Fase is er in het Nederlandse onderwijs een verschuiving van vakinhoud naar vaardigheden en samenwerkend leren. Op leraaropleidingen mogen studenten zelf hun leerdoelen vaststellen en met 'competenties' hun eigen leer-route uitstippelen. Laatst kwamen studenten echter in verzet: ze eisten les! Een hartenkreet uit Windesheim (Trouw, 16 januari): 'Als student eis ik structuur en kennis waarop ik later kan terugvallen. Op dit moment mis ik de basis en handvatten die voorheen gemeengoed waren in het onderwijs. De huidige generatie studenten moet het zelf maar uitzoeken. Wij gaan de geschiedenis in als de wikipedia-generatie'. Uw Kleio-redactie deelt deze zorg over 'zoek-het-zelf-maar-uit-onderwijs'. Vakkennis voeren wij hoog in het vaandel. Binnenkort moeten

geschiedenisdocenten het hele spectrum van tien tijdvakken en 49 aspecten beheersen; Kleio wil een handje helpen om hen naar eigen inzicht goed beslagen ten ijs te laten komen. Voor hen is hetgeen Carla van Boxtel en Jannet van Drie over de pilot schrijven zeer leerzaam. Maar ook de weergave van het voortgezette canondebat, en vakinhoudelijke bijdragen over de VOC en het tapijt van Bayeux.

De VGN zwaait Tineke Bogaerts uit, een van de trouwste medewerkers. We zetten haar in het zonnetje. Om het verlies draaglijk te maken, kozen VGN-bestuur en redactie zoals u kunt zien voor een nieuwe formule, onder meer full-colour. We zijn benieuwd naar uw oordeel als trouwe Kleio-lezer.

Jan van Oudheusden

Leden- en abonnementenadministratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50
9051 DH Stiens
Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com



EEN ONTKNOPING VAN LIST EN LEGITIMERING

Vragen aan het Tapijt van Bayeux

AD VAN KEMPEN

2



PORTRET VAN TINEKE BOGAERTS

7



'Ik blijf altijd verslingerd aan geschiedenis'

JAN VAN OUDHEUSDEN

KRUISTOCHT IN SPIJKERBROEK

10



Succes met een misverstand

ERIK JOOSSE

SCHAAMLAP OF SMEERMIDDEL?

12



De canon onder het mes

JAN VAN OUDHEUSDEN

ONDERWIJS-CANON-CULTUUR

18



Dunnere schoolboeken en dikkere leraren?

STEFAN BOOM

EN VERDER

20

Geschiedenis in het Instituut voor Beeld en Geluid

22

StatIG in de Vrolijke School

26

Schatten onder je voeten

29

De VOC, een imperiale speler, een koloniale macht of een handelsnetwerk?

34

De macht van het beeld

37

VGNieuws

38

Aan de slag met het nieuwe examenprogramma Tweede Fase

44

Boeken

46

Recensies

50

Kleiokrant

Vragen aan het Tapijt van Bayeux

EEN ONTKNOPING VAN LIST EN LEGITIMERING

Het Tapijt van Bayeux (± 1070) is een klassiek staaltje van oorlogspropaganda. Willem de Veroveraar wilde ermee bewijzen dat hij op het slagveld van Hastings (1066) streed voor een rechtvaardige zaak. Sinds de jaren zeventig wordt aangenomen dat er ook een verborgen, anti-Normandische boodschap in het Tapijt zit verweven. Is het Tapijtverhaal wel zo gecodeerd en gelaagd, of is de werkelijkheid toch eenvoudiger dan wij denken? Wetenschap en didactiek zijn in dit artikel nauw met elkaar verweven.

Het befaamde elfde-eeuwse Tapijt van Bayeux is een veelgebruikte, en in lesmethoden vaak afgebeelde, middeleeuwse bron. Terecht wordt het vaak een middeleeuws stripverhaal van zeventig meter genoemd. De inhoud heeft echter niets met een *comic* te maken. Het Tapijt van Bayeux geeft een bloedserieus, tevens haarscherp, bijna journalistiek verslag van de verovering van Engeland in 1066 en de voorgeschiedenis en voorbereidingen daarvan.

Het is een Shakespeareaans koningsdrama over een strijd tussen twee kandidaten voor de opvolging van de kinderloze koning Edward de Belijder: de Engelsman Harald Godwinson en de Fransman Willem van Normandië. Hun strijd eindigt in de invasie van Engeland en de beroemde veldslag van Hastings uit 1066, waar Harald – dan inmiddels koning Harald II – sneuvelt, met een pijl in zijn oog, zoals elk Engels schoolkind weet te vertellen. Bij dit spannende beeldverslag kunnen verhalen worden verteld en er kunnen opdrachten aan worden gekoppeld. We kunnen de Tapijtplaatjes gebruiken voor lessen over het middeleeuwse koningschap, scheepvaart, materiële cultuur, godsdienstige leven en natuurlijk de oorlogvoering. Leerlingen kunnen de details van de plaatjes bestuderen, maar ook de opmerkelijke randversieringen.

Verborgen lagen

De geschiedenisleraar kan achtergrondinformatie geven over de strijd tussen drie culturen die gevoerd werd om het bezit van de Britse eilanden: de Angelsaksische

cultuur, de Vikingcultuur en de continentale, Frankische cultuur die in de elfde eeuw via Normandië binnensijpelde. Het prettige hierbij is dat hij deze informatie kan doseren, afhankelijk van de diepgang – de moeilijkheidsgraad – waarmee hij het Tapijt behandelt. Hij kan zich tot het klassieke verhaal beperken. Namelijk de interpretatie dat deze bron handelt over het verraad van Harald Godwinson, die in 1064 niet gehoorzaamt aan zijn koning Edward, meeneed pleegt in Bayeux en ten onrechte in 1066 de troon van Engeland beklimt. Op deze manier is het geheel voor een leerling goed te overzien. De docent biedt met deze klassieke interpretatie een begrijpelijk, spannend verhaal over Haralds ontrouw, die door zijn tegenstander Willem van Normandië bestraft wordt op het slagveld van Hastings. Een versimpeling? – zo ja, dan moet dit oordeel gelden voor bijna de gehele negentiende en twintigste-eeuwse historiografie, waarin deze mening onbetwist gemeengoed was.

De docent kan het Tapijt ook behandelen op een hoger niveau. Hij kan het verhaal ingewikkelder maken door de motieven van de opdrachtgever, bisschop Odo van Bayeux, erin te betrekken. Of hij kan Haralds schipbreuk in het graafschap Ponthieu in zijn verhaal opnemen. Per ongeluk is Harald namelijk niet in Normandië, maar iets noordelijker aangeland. En hij kan andere, niet-Normandische interpretaties in zijn verhaal betrekken. We weten uit meerdere twaalfde-eeuwse bronnen dat het helemaal niet zo zeker is dat Harald zijn koning ontrouw is en meeneed pleegt. Een Engelse bron

Ad van Kempen is docent geschiedenis aan de Fontys Hogeschool in Tilburg en auteur van het boek *Uitweg uit Normandië - The Bayeux Tapestry. Reisverslag, belofte en woordbreuk op het Tapijt Bayeux*.

Veerhuis, Alphen aan de Maas;

ISBN10: 90-8730-013-1;

ISBN13: 978-90-8730-013-5.





Harald aan de poort
van het kasteel van
Willem.

▷ Eadmer van Canterbury, *Historia Novorum in Anglia*, in: Geoffrey Bosanquet (ed.), *Eadmer's history of recent events in England*, Londen 1964.

▷ Fontys Lerarenopleiding Tilburg, module *Vakoriëntatie, Oorlog in bron en beeld*, onderdelen Bayeux en Nederlandse Opstand. Collega Krieno Zandinga oordeelde uiteindelijk deze aanduiding het meest geschikt.

beweert dat Harald op eigen houtje naar het continent zeilde om twee gegijzelde familieleden te bevrijden¹. Vanuit Ponthieu viel hij in handen van Willem van Normandië. Met deze bron in gedachten wordt het verhaal van het borduursel ineens spectaculair anders. Harald ging te goeder trouw naar Willem. Maar deze maakte misbruik van zijn onnozelheid en dwong hem een eed van trouw af te leggen. Harald wordt niettemin later toch aangewezen als nieuwe koning, zowel door de stervende koning Edward als door de Engelse edelen. Hij kan zich beroepen op force majeure. De eed was ongeldig, op zijn koningschap valt niets af te dingen.

Al geruime tijd weten we dat het Tapijt van Bayeux ergens in Zuid-Engeland is gemaakt, waarschijnlijk in Canterbury. Volgens sommige historici is bovengenoemde alternatieve interpretatie ook daadwerkelijk afgebeeld op het Tapijt. De Amerikaanse kunsthistoricus Prof. David Bernstein (bepaald geen Dan Brown!) beweert dat het Tapijt valt te lezen als een heimelijke boodschap van hoop en verzet tegen de onderdrukker Willem van Normandië. Het eerste plaatje, waarop koning Edward de vinger aanraakt van een edelman, die onmiddellijk hierna naar het vasteland vertrekt, is vaag, opzettelijk weinigzeggend. Het tafereel kan worden uitgelegd als een opdracht aan Harald, maar ook als een vermaning aan zijn adres, voor zijn doldrieste plan om gijzelaars bij Willem vrij te pleiten. Hier staat geen meinedige verrader afgebeeld maar een naïeve, maar welwillende edelman, die nadien volkomen wettig door de Engelsen tot koning is gekroond!

De dubbele interpretatie van het Tapijt van Bayeux, in het bijzonder die van Haralds vertrek en terugkeer bij koning Edward, biedt mogelijkheden voor een uitleg op meerdere niveaus. Een docent kan afbeeldingen verbinden met tekstuele bronnen, met daarbij de vraag welke tekst welk plaatje ondersteunt – of omgekeerd. Hij kan afbeeldingen als stripplaatjes behandelen en leerlingen de opdracht geven teksten te plakken in blanco tekstballonnen. 'Ga naar Willem en zeg hem dat ik hem heb uitverkoren om mij op te volgen,' of: 'Zei ik het niet, dat je eigenzinnige actie ons land in gevaar zou brengen!' Welke tekst hoort bij een Normandische uitleg van het plaatje, welke bij de Engelse?

De didactiek van het interview

Omgekeerd brengt deze meervoudige interpretatie een docent ook in problemen. Bij het geven van uitleg bestaat de kans dat hij niet verder komt dan de al-lereerste afbeelding. Wat moet hij vertellen bij dit beginplaatje met die meervoudige boodschap? Moet hij zich beperken tot de meest neutrale uitleg, dat koning Edward een vertrouwensrelatie heeft met Harald en zijn familie? Of moet hij geloof hechten aan de Normandische beweringen, dat Harald hier een opdracht krijgt om een eed af te leggen? Of moet hij de Engelse visie verkondigen, dat Harald hier toestemming vraagt om familieleden te bevrijden? Een gecompliceerde opgave. De moed zinkt ons in de schoenen... nog vóór onze schoolklas in Haralds gezelschap Westminster Palace heeft verlaten op weg naar de Kanaalkust, zouden de leerlingen zeker al hebben afgehaakt!

Deze moeizame, trage interpretatie biedt tegelijkertijd een nieuwe kans. Laat leerlingen zelf de interpretatie van de plaatjes ontdekken. Deze overweging stond voorop bij de ontwikkeling van een werkvorm die ik, bij gebrek aan betere aanduiding, de 'didactiek van het interview' ben gaan noemen². Eerstejaars studenten lerarenopleiding Geschiedenis krijgen het Tapijt op dia's zonder enig commentaar te zien, in drie vraagronden. Na afloop geven zij telkens hun voorlopig verhaal en formuleren vijf vragen die zij aan een expert (de docent) willen stellen. Op deze wijze reconstrueren zij gaandeweg de betekenis van de afbeeldingen en de bedoeling van het tapijt. Het vertrekpunt ligt meestal bij nul, want slechts weinigen kennen het Tapijtverhaal. Het gaat erom dat studenten inzien dat het schoolvak vooral bestaat uit 'vragen aan de geschiedenis'. De docent stelt zich bij deze interviews terughoudend op. Hij vertelt in principe niets uit zichzelf, maar geeft alleen antwoorden, die gelijke tred houden met de kwaliteit van de vragen: steeds gericht, relevanter, fundamenteeler.

In het begin stellen studenten veel onbeantwoordbare vragen, of vragen over niet-wezenlijke details. Voor sommigen blijft het lastig om de historische inhoud los te koppelen van de vakdidactische benadering. Anderen hebben te weinig geduld met de possibilistische benadering van de docent. Maar weer anderen voorzien het spel: je kunt pas fundamentele vragen stellen als je er al wat vanaf weet. Gaandeweg gaat bij dit interview de aandacht uit naar het reisdoel van hoofdpersoon Harald. Wat had hij eigenlijk in Frankrijk te zoeken? Waarom luisterde deze sterke man van Engeland naar het bevel van zijn zwakke koning? Waarom liet hij zich als een simpele boodschapper wegsturen met een voor hem ronduit nadelige missie? Waarom ging hij toch naar Willem van Normandië – een hertog die zeker al vanaf 1051 gold als een tegenstander, zo niet vijand van Haralds familie; een man bovendien

die in staat werd geacht tegenstanders op te sluiten of te liquideren. En omgekeerd, waarom liet deze Willem, die al menig rivaal van het leven heeft beroofd, Harald uiteindelijk dan toch huiswaarts keren, na het afleggen van een eed waarvan hij, menselijkerwijs gesproken, zeker kon weten dat Harald die toch zou vergeten of verbreken?

De mening van de docent bij deze interviews blijft op het tweede plan. Het resultaat van deze didactiek is dat beide partijen – vragenstellers en expert – tot nieuwe hypothesen komen. Vragenstellers zijn op hun best wanneer zij de hoofdpersonen op het Tapijt behandelen als mensen van vlees en bloed, met hun heimelijke verlangens en openlijke ambities. Hoe heeft Willem zijn *power play* gespeeld om het onderste uit de kan te krijgen, welke troeven had Harald in handen bij dit pokerspelspel voor twee heren, wat zou Harald gezegd hebben bij terugkomst in Engeland?

De elfde-eeuwse antwoorden op deze vragen zijn absoluut ontoereikend. De Normandische visie op het Tapijtverhaal wordt nu door historici meestal afgedaan als pure propaganda, als legitimering van een veroveringstocht en als vergoelijking van de brandschatting van Engeland door de Conqueror. De Normandische argumenten lijken inderdaad afkomstig te zijn van kroniekschrijvers met sterk ontwikkelde fantasie. Harald moet toch suïcidaal of niet goed bij zijn verstand zijn geweest om naar Normandië af te reizen.

Hoe ongelooflijk dan ook, het verhaal van de Normandiërs is wel redelijk consistent. Het is onwaarschijnlijk dat we hier te maken hebben met een compleet verzinzel, hooguit met een verdraaiing of partijdige interpretatie. Er moet een kern van waarheid zitten in hun zo vaak verkondigde uitleg. Maar welke kern? Waar komt die hardnekkig herhaalde bewering over die koningsmissie dan vandaan? En in welke verhouding staat dit verhaal met die andere eigentijdse bewering, dat Harald vanwege zijn gegijzelde familieleden op reis is gegaan? Is het mogelijk dat deze twee schijnbaar tegenstrijdige waarheden toch verenigbaar zijn?

Een in het nauw gedreven earl

De enig mogelijke conclusie is voor de hand liggend, bijna platvloers, maar nooit eerder verwoord: Harald staat op het Tapijt te liegen alsof het gedrukt staat. Verzinsels, bluf en toneelspel vormen zijn enige middel om het vege lijf te redden. Zijn gebarentaal spreekt boekdelen: onmiddellijk na zijn stranding in Ponthieu zien we hem al verontwaardigd wijzen naar iets of iemand die hem vastgrijpt. Later, in Rouaan, zien we hem helemaal als een opgewonden standje, op zoek naar argumenten. En in de tussentijd, als hij van Ponthieu naar Rouaan wordt overgebracht, zien we hem veelbetekenend zijn vinger op zijn lippen leggen, een

gebaar bestemd voor zijn gevangen reisgenoten: 'Stil zijn, niets loslaten over ons werkelijk reisdoel.' Geen historicus heeft aandacht besteed aan dit gebaar, dat menig vragensteller wél opvalt.

Haralds lot hangt op dat moment aan een zijden draad. Eén ding is zeker: de Engelsman heeft een goed verhaal nodig om uit gevangenschap te geraken. Maar deze Harald beschikte inderdaad over een rappe tong. Hij was een bedreven mooiprater, een gladjanus. In een levensbeschrijving van koning Edward, wordt zijn verbale handigheid uitvoerig beschreven. Harald was in staat zijn ware bedoelingen zozeer te verbergen, dat iemand die hem niet kende 'niets goed kon inschatten.' Hij genoot de faam bijna ongrijpbaar te zijn, zoals bleek op de terugweg van een bedevaart naar Rome.

'Deze geslepen voor-de-gekhouder kwam thuis, zoals in zijn aard lag, ontsnappend aan lieden die hinderlagen legden, met hulp van Gods genade.'³

Onwaarschijnlijkheden eliminerend, op gebarentaal lettend, ons in ambities en emoties verplaatsend, karakterbeschrijvingen lezend, dan luidt het enig plausible antwoord dat de bron van alle beweringen over reis en reisdoel de hoofdpersoon van het Tapijt zelf is, namelijk Harald Godwinson. Hij is het, die deze verhalen de wereld in heeft gebracht. Deze Harald maakte optimaal gebruik van de latent aanwezige ambities bij Willem van Normandië in de richting van de Engelse troon – ambities die twaalf jaar eerder in het leven waren geroepen door beweringen van een gevluchte Engelse aartsbisschop, Robert Champart, vijand van Haralds clan. Om de steun van Willem tegen deze clan te winnen, sprak deze Robert in 1052 over een voornemen van koning Edward om Willem ooit tot zijn erfgenaam te benoemen – hoogstwaarschijnlijk eveneens een verzinzel. Het verhaal is ongetwijfeld diep weggezakt in het geheugen van Willem, wanneer in 1064 in Rouaan geheel onverwacht een volgende bezoeker uit Engeland zijn troonzaal wordt binnengeleid: Harald.

In Normandië dienden Haralds voorwendsels – een diplomatieke missie namens Edward – als uitvlucht uit lijfsbehoud. En thuisgekomen, in Engeland, dienden soortgelijke verhalen – een schipbreuk, een bevrijding van gijzelaars, een zoektocht naar een huwelijkskandidaat – als een maskerade, om te verbergen wat hij op het continent te zoeken had. In werkelijkheid vertrok Harald in 1064 uit eigenbelang naar de bevriende graaf van Vlaanderen, vanwege zijn eigen ambities richting de troon. Door een combinatie van domheid en pech belandde hij niet in Brugge, maar in Ponthieu, een satellietstaat van Normandië. In Rouaan werd hij vrijgelaten, maar hij had dingen moeten beloven die ongetwijfeld het land in gevaar zouden brengen. Bij elkaar opgeteld was zijn reis niet alleen een afgang, maar ook een noodlottige tocht – die inderdaad desastreuze gevolgen zal hebben.

Frank Barlow (ed.), *The Life of King Edward who Rests at Westminster*, Londen 1962: 'cautus derisor', letterlijk: de waakzame spotter. Er zijn redenen om aan te nemen dat de hagiograaf hier niet spreekt over een bedevaart, maar over Haralds fatale reis uit 1064 zelf.

▷ R.H.C. Davis en M. Chibnall (eds.), *The Gesta Guillelmi of William of Poitiers*, Oxford 1998.

E.M.C. van Houts (ed.), *The Gesta Normannorum Ducum of William of Jumièges, Orderic Vitalis and Robert of Torigni*, Oxford, 1992-1995.

Heilige oorlog tegen een verrader

De Normandiërs tekenden Haralds beweringen gretig op, niet omdat zij hem geloofden, maar vooral omdat zijn leugenachtige eed hen prima uitkwam. Normandië was in de elfde eeuw het meest fanatieke gebiedsdeel van het christelijk Avondland, waar de Kerkhervorming van Cluny aansloeg als nergens elders. De strijd tegen simonie en pluralisme – koop van kerkelijke ambten, waardoor meerdere ambten tegelijk werden bekleed – werd hier na 1049 voortgezet in provinciale synodes, onder stevige controle van Willem zelf, die dienden om paal en perk te stellen aan de lage morele levenswijze van de geestelijkheid. In de praktijk gaf in Rome niet zozeer de bezorgdheid om de moraliteit, maar vooral de kwestie van pauselijke zeggenschap de doorslag. Speerpunt bij de pauselijke machtspolitiek waren de benoemingen van hoofden van de kerkprovincies – moraliteit begon in die eeuw kennelijk met het ophalen van een pallium, het gezagsteken van metropoliete aartsbisschoppen. De ergernis in Rome over het onrechtmatig verkregen pallium van de aartsbisschop van Canterbury Stigand liep volledig parallel met Willems woede over de door Harald op leugenachtige wijze verkregen kroon. De elfde eeuw was ook de eeuw waarin het verschijnsel van de kruistochten gestalte kreeg, voortbouwend op het oude begrip *bellum justum* van kerkvader Augustinus. De idee van een heilige, christelijke oorlog kwam al naar voren bij het begin van de Reconquista van Moors Spanje en in de verdrijving van de Byzantijnen uit Zuid-Italië – twee ondernemingen waarin Normandische avonturiers en huurlingen een grote rol speelden. Tekenaar Isings baseerde de kruisvaan op zijn schoolplaat 'Kruisvaarders voor Jeruzalem 1099' op de afbeelding van een pauselijk vaandel op het Tapijt van Bayeux. Het is onzeker of Willem nu werkelijk in Hastings een vaandel van paus Alexander II meevoerde. Maar hij had zeker de morele steun van de kerk. Het pauselijk jawoord voor een heilige onderneming werd wellicht hier voor een eerste maal expliciet uitgesproken, als gevolg van de Normandische diplomatie, bedreven in Rome door Lanfranc van Pavia, abt van het Normandische klooster van Bec en afgezant van Willem van Normandië – die na de *Conquest* van 1066 de nieuwe aartsbisschop van Canterbury werd. Deze Lanfranc baseerde zich in Rome hoogstwaarschijnlijk op Haralds eigen uitvluchten, waarin sprake was van het enige redmiddel dat hij kon gebruiken om het vege lijf te redden: een missie namens Edward, om voor de troon van Willem een eed te zweren, op de overblijfselen van de in Bayeux vereerde heiligen Ravennus en Rasyphus. De argumenten van Lanfranc kwamen op hun beurt weer terecht in de *Gesta* van Normandische kroniekschrijvers.⁴ Engelse geschiedschrijvers noteerden later, zonder zich er bewust van te zijn, eveneens de woorden van Harald zelf, toen zij de beweringen over de gijzelaars optekenden. En al eerder, rond 1070, waren Haralds eigen uitvluchten terecht gekomen op een document waarvan noch de in het nauw gedreven earl, noch Odo van Bayeux,

noch enig andere tijdgenoot de betekenis kon overzien: het magistrale Tapijt van Bayeux.

Conclusie: waarheid en verdictsel

De relatie tussen geschiedenis als wetenschap en het schoolvak geschiedenis is meestal eenrichtingsverkeer. De wetenschapper onderzoekt en dicteert, de lesmethode vertaalt en verbeeldt, de docent vult kleur en klank in. Mijn benadering van het Tapijt toont aan dat het ook andersom kan. Want het schoolvak geschiedenis hoeft niet altijd een afgeleide te zijn van de wetenschap. De didactiek kan ook impulsen geven die leiden tot nieuwe wetenschappelijke vragen en inzichten. De gecompliceerde vertelling van het Tapijt dwong mij tot een andere vorm van didactiek – de vraaggerichte benadering, waarbij de mening van de docent op het tweede plan blijft, de vragen en hypothesen centraal staan en niet de antwoorden. Denkbeelden werden vertaald in een samenhangende visie, gebaseerd op de logica van de vertelling; de visie werd een these, gebaseerd op de eigentijdse bronnen en getoetst aan de wetenschappelijke literatuur; de these werd een reisverslag, vastgelegd in het boek dat deze maand verschijnt.

Hoe dan ook: het inzicht bleef overeind dat het altijd de vraagstelling is die een bron waardevol maakt. Het is door deze didactiek van vragen stellen, beoefend door geschiedenisstudenten met hun docent, dat dit diepmenselijke koningsdrama genaamd het Tapijt van Bayeux een nieuwe betekenis prijsgeeft. Waar we naar kijken, is noch waarheid, noch leugen alleen. Het is een borduurwerk met een gecompliceerd verhaal van list en bedrog, waar waarheid en verdictsel in elkaar zijn verknoopt. Er is ook geen sprake van twee onafhankelijke, concurrerende interpretaties. Waar we naar luisteren, is een verhaal uit één mond: Haralds verhaal.

▽
Dood en begravenis
van koning Edward.





JAN VAN OUDHEUSDEN

PORTRET VAN TINEKE BOGAERTS

'Ik blijf altijd verslingerd aan geschiedenis'

Meer dan een kwart eeuw was Tineke Bogaerts-Stoopman (1946) de steun en toeverlaat van Kleio en de VGN. Onder meer als bevlogen historica, tekstcritica, uitgeefster, zakelijk talent, troubleshooter, gastvrouw en geweten van de VGN. Eind vorig jaar besloot Tineke een punt te zetten achter het eindredacteurschap van Kleio. Portret van een redacteur van formaat.

Tineke ontvangt me in haar dubbele rijtjeshuis in IJsselstein met het fraaie uitzicht op de polder, tot voor kort het vergaderadres van de Kleio-redactie. Tineke kocht met haar man Kees, die zelf ook jarenlang niet weg te slaan was uit de voorste linies van Kleio en de VGN, een jaar of tien geleden het huis van de burens erbij, onder meer om de imposante boekenverzameling plus het Kleio-bedrijf een betere huisvesting te bezorgen. Zelfs hun garage staat nog vol met oude nummers van Kleio.

Dertig uur per week lesgeven

In het schooljaar 1970/1971, nog tijdens haar geschiedenisstudie aan de universiteit van Utrecht, aanvaardde Tineke Bogaerts een baan als geschiedenisdocente aan het Niels Stensen College te Utrecht. In een jong team, met collega's die open stonden voor nieuwe werkvormen en een intensieve leerlingenbegeleiding.

'Ik was urenleraar met veel lesuren. Er was zelfs een jaar bij dat ik dertig uur in de week les gaf. Ik was verslingerd aan geschiedenis. En dat ben ik nog steeds!'

Maar toen kwamen de jaren tachtig, de werkgelegenheid was dramatisch teruggelopen.

'Een werkonderbreking na de geboorte van ons tweede kind bleek te veel gevraagd. Toen ik na een paar jaar thuis weer wilde solliciteren, bleken er alleen nog vervangingsbaantjes beschikbaar, ver van huis en met een beroerd lesrooster.'

Tineke is niet bij de pakken neer gaan zitten. Er was immers meer dan alleen het huismoederschap. Via oud-collega Jos Harderwijk, die toen hoofdredacteur was

van Kleio, raakte ze betrokken bij de uitgave van het verenigingsblad van de VGN. Dat was in 1981. Kleio was destijds een saai ogend blad, al mocht de inhoud er best wel wezen. Een degelijk vakblad, communicatieorgaan van de VGN.

Tineke: 'Pas rond 1990 heb ik het idee maar opgegeven dat ik nog ooit voor de klas zou staan. Kleio was namelijk intussen aardig wat beslag op mijn tijd gaan leggen. Behalve eindredacteur was ik ook voor de VGN de uitgever van het blad geworden. Ik heb de eerste jaren goed gekeken bij het bedrijf dat de uitgave van Kleio verzorgde wat daar zoal bij kwam kijken: de aanpassing van teksten aan de basislayout, de mogelijkheden bij de opmaak, de ins en outs van illustraties en onderschriften, welke bedrijven eigenlijk betrokken waren bij het maken van een blad. Het bleek goedkoper te zijn wanneer de VGN zelf bedrijven in dienst nam. En bovendien beter voor het blad dat iemand vanuit de redactie de tekstcorrecties en aanpassingen verzorgde en illustraties uitzocht. Gesteund door de redactie heb ik toen een nieuw circuit opgezet van prepress tot en met verzendhuis en administratiekantoor. Ik bestudeerde het uitgeversvak en gaf behalve Kleio ook deeltjes *Kleio-Didactica* en twee eindexamenreaders voor docenten uit. Officieel ben ik, heb ik wel eens gehoord, erkend als niet-erkend uitgever.'

Maar je bleef historica. Hoe hield je het vak bij?

'Ik ben altijd erg geïnteresseerd gebleven in geschiedenis. Niet zozeer de politieke grote-mannengeschiedenis, maar meer die van de sociale lagen daaronder. Ik ben



▽
'Ik vertel de mensen
graag hoe de wereld
in elkaar zit.'

sociaal-econoom en ik vind het interessant om te weten hoe mensen leven, welke mogelijkheden ze hebben en hoe ze die gebruiken en waarom. En het werk aan Kleio nodigde natuurlijk ertoe uit je te verdiepen in een heleboel onderwerpen. In Kleio kom je van alles tegen.'

Kleio-didactica

Tineke is nog steeds een beetje trots op de speciale themanummers die Kleio uitbracht.

'Voor gebruik in de klas was er de reeks *Kleio-Didactica*, met een eigen redactie per deel. Als lesmateriaal stelden die nummers hoge eisen aan de opmaak: die moest de verschillende soorten tekst duidelijk presenteren. De leerlingen moesten gemakkelijk kunnen zien hoe het boekje in elkaar zat en de illustraties vormden een onderdeel van het lesmateriaal. Die moesten dus precies de functie vervullen die bij de bijbehorende opdracht nodig was. De serie startte eind jaren zeventig. Er zijn negentien KD's verschenen. Overdrukken voor leerlingen werden tegen drukkosten verkocht. De eerste *Didactica* waarmee ik heel intensief te maken kreeg was *Hoe de Sowetostraat zijn naam kreeg*. Ik had nog met het materiaal proef gedraaid in mijn A4-klassen. Het kwam van SOL-studenten onder leiding van Jan Schipper en is later bijgewerkt op basis van de ervaringen in de klas van verschillende docenten. Nelson Mandela zat toen nog op Robbeneiland.

Later kwamen er mini-Didactica's, bronnenkaternen en leerlingenmateriaal speciaal bij eindexamenonderwerpen. En er waren de themanummers van Kleio: over de theorie van de geschiedenis, gevuld met artikelen door wetenschappers die nu naam hebben gemaakt, zoals

Ankersmit en Lorenz. Over milieu-geschiedenis, de eerste publicatie in een historisch tijdschrift in Nederland - het themanummer van TvG verscheen een jaar later. Over de jaren zestig, over vrouwengeschiedenis, lesmateriaal over de Martelaren van Gorkum en over Coornhert, een nummer over experimentele archeologie, en de afgelopen jaren over de eindexamenonderwerpen voor havo en vwo. Soms was ik er al als redacteur bij betrokken, maar vaak leverde de redactie de artikelen, die dan wel nog op elkaar afgestemd moesten worden. Zorgen dat de bestanden snel, dus goedkoop, in basislayout uitgedraaid konden worden. En verder bekijken hoe je het nummer in elkaar zou steken, wat er ontbrak, tekst erbij of eraf, illustratiemateriaal zoeken, je verdiepen in het onderwerp.

Ik ben altijd een echte lerares gebleven. Ik vertel de mensen graag hoe de wereld in elkaar zit. Al bekijken ze zo'n Kleio-nummer vluchtig, toch moeten ze dan al een goede indruk van de inhoud krijgen. We noemen dat hier in huis de 'bladerwaarde'; mensen moeten niet reageren van: 'O, daar is Kleio, waar is de prullenbak?' 'Daar doen wij het als redactie niet voor en de auteurs al helemaal niet.'

'In Kleio is veel tijd gaan zitten. Bij dikke nummers moest ik soms wel vijftien keer naar Utrecht, naar de prepress. Dat werkte sneller en goedkoper dan alles per post te doen. En er kon nooit iets kwijtraken. 's Morgens het werk wegbrengen, 's avonds ophalen en corrigeren en dan de volgende dag weer retour. Zo hoefde ik maar met één nummer tegelijk bezig te zijn.'

Was al dat werk je wel zo veel waard?

'Ik heb altijd graag lesgegeven, school was voor mij een prettige werkomgeving. Ik was mentor, soms sectiehoofd, zat in de schoolraad, was brugklascoördinator; ik houd van organiseren. Kleio bezorgde me dus ook veel genoeg. Ik deed het werk niet voor het geld. Met wat de VGN betaalde, eigenlijk meer een ruime onkostenvergoeding, betaalde ik de bureaunkosten, die je toch echt wel hebt, en het heen en weer rijden. De Kleio-computers, 'nu al de vierde, hebben we ook zelf aangeschaft.'

Vind je dat Kleio primair een periodiek moet zijn voor didactiek, of juist voor vakwetenschap?

'Voor allebei. Kleio moet de geest van de tijd aanvoelen, en weten waar geschiedenisdocenten op een bepaald moment het meest behoefte aan hebben. Inhoudelijke artikelen zijn natuurlijk leuk, of het nu over Amerika of over vrouwengeschiedenis gaat, maar ook de veranderde inzichten in de didactiek moeten goed door Kleio worden gevolgd. En alles op het gebied van examens, vmbo, havo en vwo, en de onderbouw. Daar is het een vakblad voor. We zijn nu eenmaal anders van aard dan bijvoorbeeld het *Geschiedenis Magazine*: dat is voor lezers die

gewoon in geschiedenis op zich geïnteresseerd zijn. Dat blad (voorheen *Spiegel Historiae*, jvo) rijden we net zo min in de wielen als het *Historisch Nieuwsblad*. Kleio zit daar leuk tussenin. Een geschiedenissectie zou eigenlijk een abonnement op alle drie de tijdschriften moeten nemen. Het is immers je beroep, geschiedenisdocent, en je moet je vak toch bijhouden. De wereld staat niet stil! Als ik nog voor de klas stond, zou ik die tijdschriften in ieder geval lezen en hopen dat ze ook de actualiteiten uit de vakwetenschap zouden meenemen. Een docent is immers meer een toepasser dan een wetenschapper. Maar ik zou wel graag zo veel mogelijk bijdetijdse kennis toepassen.'

Hoe sta je tegenover het nieuwe vak 'mens en maatschappij'?

Tineke: 'Als ik nog leraar was zou ik kijken of er iets geschikts voor mij inzit. Kijken hoe ik daar mijn vergaarde kennis in kan toepassen of aan kan toevoegen. Ik ben nogal pragmatisch. Mijn gelijk hoeft ik niet voortdurend te halen. En als het dan voor school handig is om te clusteren op een of andere manier, waarom zou je dan niet proberen daar voor je vak en voor jezelf iets hanterbaars van te maken?'

De Kleiokrant

Kleio zonder Tineke Bogaerts, dat is nog even wennen. Zij redigeerde stukken wanneer het de redactieleden aan tijd ontbrak. Zij zocht naar geschikte illustraties. Ze speelde met de lay-out. Ze wierf advertenties. Ze hield de kosten in de gaten. Ze stond in de stalletjes van de VGN op congressen en nascholingsdagen. Vanaf 1998 ontving zij elke eerste maandag van de maand de redactieleden gastvrij bij haar thuis. Dat zijn dus al gauw een stuk of zeventig, tachtig vergaderingen geweest, waarop

overigens niemand van de redacteurs iets tekort kwam. Aan de vaak pittige discussies nam zij van harte deel, en ze liet zich niet snel van haar stuk brengen. Ze was steeds goed geïnformeerd over geschiedenisperiodes binnen en buiten de VGN.

Bij dat werk nam de Kleiokrant een speciale plaats in. De Kleiokrant was Tineke's eigen rubriek. Allerlei activiteiten, nascholing, en een incidentele brief van een lezer, aangevuld met interessante exposities, lesmateriaal, websites van belang voor docenten. Nagaan of er nog congressen of symposia zijn, wat er hot is op lokaal of regionaal-historisch terrein, enzovoort. Tot het laatste moment, veertien dagen voordat Kleio in de brievenbus ligt, konden er nog mededelingen bij.

Tineke: 'Ik heb ik me er altijd scherp rekenschap van gegeven dat Kleio lange tijd het enige communicatiemedium was - naast een brief - tussen het bestuur en de leden van de VGN. Dat geldt ook voor de VGN-commissies. Die moesten dus altijd hun mededelingen in Kleio kwijt kunnen op de kortst mogelijke termijn. En daar is bij de organisatie van het werk van de verschillende bedrijven ook rekening mee gehouden.'

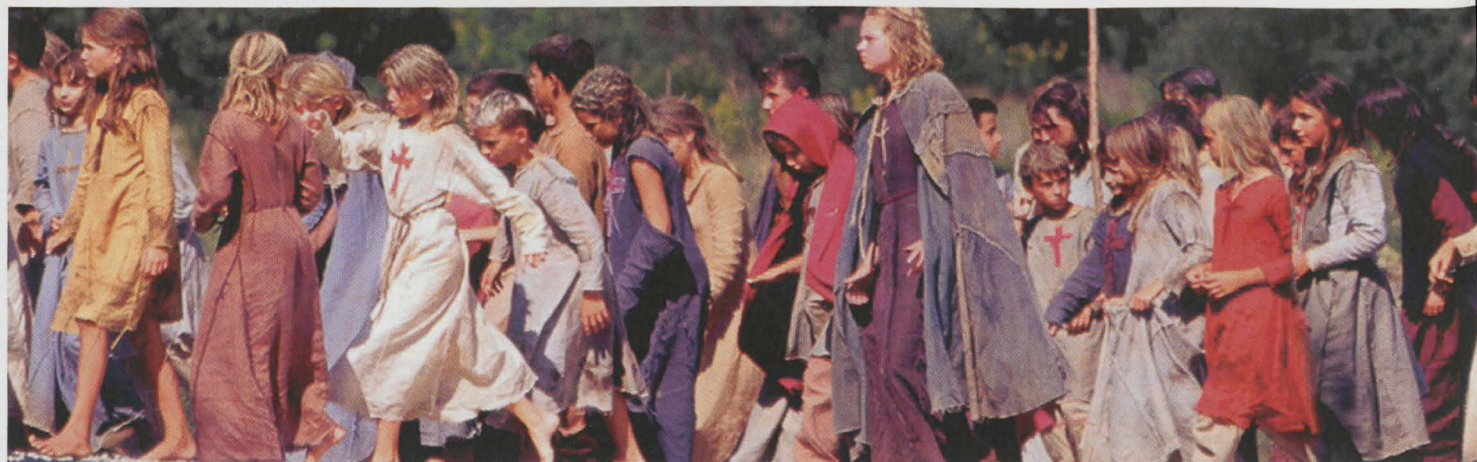
Tot slot: Wat denk je nu met die zeeën vrije tijd te gaan doen?

'Veel lezen! Gelukkig is geschiedenis nog altijd een leesvak! En eindelijk eens orde scheppen in de redelijke chaos van boeken en papieren. Verder zien we wel.'

Even voelen de redactieleden zich verweesd. Met dubbele energie proberen zij Kleio op het juiste spoor te houden. Of dat lukt, is aan de lezer ter beoordeling. Eén kritische lezer hebben we er in elk geval bijgekregen; een lezer van formaat, eentje om stevig rekening mee te houden.



Tineke te midden van enkele (oud-)Kleiore-dacteurs, v.l.n.r.: Hans Pols, Jan van Oudheusden (voor), Jan de Ruiter (achter), Ed Jonker, Joke Noordstrand, Kees Bogaerts, Erik Joosse, Jos Trippen-zee, Tineke Bogaerts (voor), Marja Blom (achter), Anton van Hooff, Bart Engberts, Frits Kat, Guus Peek, Joke Rijken, Cees Torremans, Wim Rongen, Jos Harderwijk, Martijn Strobos.



DE VERFILMING VAN HET BOEK
'KRUISTOCHT IN SPIJKERBROEK'

Succes met een misverstand

Met de verfilming van een bekend boek neemt een regisseur altijd een risico. De kijker vergelijkt zijn werk met het boek dat zich al heeft bewezen. In december 2006 ging *Kruistocht in spijkerbroek* in de Nederlandse bioscopen in première. Samen met wat collega's en 240 brugklasleerlingen ging ik de film bekijken. Wat is er over van het boek? En: in hoeverre is de film geschikt om in de klas te gebruiken?

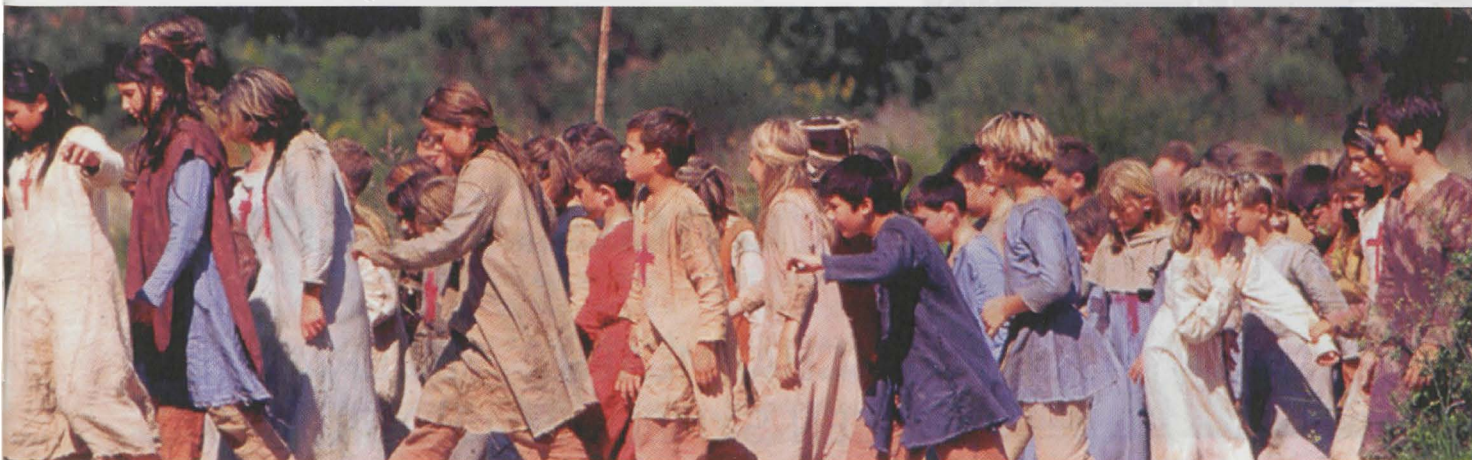
ERIK JOOSSE

De film begint direct met een flinke aanpassing aan het boek. De hoofdpersoon Dolf Wega is de enige zoon van een geleerde die aan een tijdmachine werkt. In het boek zeurt hij net zo lang totdat hij als proefpersoon naar het jaar 1212 wordt geflitst. De film begint met een voetbalwedstrijd van Jong Oranje. De ploeg verliest omdat Dolf verzuimt de bal op tijd af te

spelen. Eenmaal thuis heeft zijn moeder nauwelijks aandacht voor hem. Ze is met haar gedachten bij haar werk, het ontwikkelen van een tijdmachine. Verdrietig en in zichzelf gekeerd komt Dolf op een idee: hij zal zichzelf met de tijdmachine terug in de tijd zetten om zo de wedstrijd over te kunnen spelen. Helaas maakt hij een fout en komt zo in de middeleeuwen terecht.

Verbazing

Wat volgt is een film die tot op het laatste moment spannend is. Dolf belandt midden in de Kinderkruistocht. Vele duizenden kinderen leggen deze tocht van Keulen naar Jeruzalem af. De jonge Nicolaas leidt de tocht, maar feitelijk gebruikt een monnik met de naam Anselmus hem om de kinderen naar Genua te leiden. Hij is van



plan hen daar als slaven te verkopen. Dolf komt daar gaandeweg achter en moet een manier zien te vinden om de kinderen te waarschuwen, zonder dat ze hem voor ketter uitmaken. Of dit lukt, zien de kinderen pas op het laatste moment. Ondertussen blijft de spanning erin door de avonturen die Dolf en zijn medereizigers meemaken. Zo bevrijden ze een aantal kinderen uit de handen van een roofridder en raakt Dolf in gevecht met een afgunstige kruistochtdeelnemer. Regisseur Ben Sombogaart heeft veel aandacht besteed aan de botsing tussen de moderne wereld van Dolf en de wereld van de middeleeuwen. Beiden vallen van de ene verbazing in de andere. Dolf vindt de middeleeuwse kip heerlijk smaken. Thuis is het net plastic, legt hij de kinderen uit. Dat levert natuurlijk de nodige verbazing op want: wat is plastic? Zijn iPod noemt hij een minstreel in een doosje en hij geeft het aan een bakker in ruil voor voldoende brood voor de jonge kruisvaarders. De wederzijdse verbazing is overigens niet altijd zo onschuldig. Dolf wordt bijna vermoord als hij hardop zijn twijfel uitsprekt over de kruistocht. Dat voorkomt hij door een van de leiders van de tocht van de verdrinkingsdood te redden. Hij is de enige die kan zwemmen en mond-op-mondbeademing toepassen. De invalshoek van de regisseur maakt de film ook bruikbaar als instap voor het onderwerp middeleeuwen in de klas. Leerlingen kunnen zich beter

identificeren met Dolf dan met een middeleeuwer en maken door zijn ogen kennis met een aantal belangrijke aspecten van die periode.

Aanknopingspunten

Er is veel aandacht besteed aan de kostuums. Daardoor is het verschil tussen de drie standen erg duidelijk te zien. Maar ook in gedrag maken de verschillende karakters de standsverschillen duidelijk. De adellijke kinderen behoren tot de leiding. Zij rijden aan kop, onderhandelen met stadsbesturen en andere edelen, overnachten in luxetenten en hebben goed te eten. De overige kinderen bezwijken bijna aan voedselgebrek en uitputting en overnachten onder eenvoudige dekens. Dolf stijgt in aanzien als hij zegt hertog te zijn.

Ook de middeleeuwse godsdienstbeleving komt aan bod. Alleen al het feit dat duizenden kinderen achter een man aanlopen die zegt Jeruzalem te gaan bevrijden, maakt dit duidelijk. Samenhangend met het geloof van de kruisvaarders, maar voor Dolf even vreemd, is de gelatenheid waarmee de kinderen de dood accepteren. Zij hebben niet de kennis en kunde om er iets tegen te doen, dus leggen ze zich er bij neer, gesteund door het idee van een hiernamaals.

Het feit dat Dolf als moderne jongen geconfronteerd wordt met deze aspecten van de middeleeuwen maakt de film uitermate geschikt

als instap op dit onderwerp in de brugklas. Veel leerlingen zullen net zo verbaasd zijn als Dolf over de middeleeuwse godsdienstbeleving, standenmaatschappij en leefomstandigheden. Stuk voor stuk vormen ze aanknopingspunten om deze onderwerpen in de klas te behandelen.

Verkeerde vertaling

De film heeft ook wel wat minpunten. Zo is het jammer dat de decors er niet altijd even geloofwaardig uitzien. Zo riepen sommige beelden van de Alpen bij de leerlingen veel hilariteit op. 'Moet je opletten,' zei een leerling die de film al eerder gezien had, 'Straks komen de bergen.' Die zien er pas nep uit.' Wat betreft de historische betrouwbaarheid: de film geeft het leven van alledag goed weer. De vraag blijft alleen of een kinderkrustocht echt heeft plaatsgevonden. Waarschijnlijk berust alles op een misverstand door de verkeerde vertaling van een aantal middeleeuwse bronnen.

Dit alles neemt niet weg dat de verfilming van *Kruistocht in spijkerbroek* zeer geslaagd is. De acteurs spelen overtuigend, de kostuums zien er goed uit en de film is spannend. Bovendien is de film erg geschikt als instap bij het onderwerp middeleeuwen omdat enkele kenmerkende aspecten goed over het voetlicht komen. De film is overigens in het Engels, omdat dit de financiering makkelijker maakte. Welkom terug in de eenentwintigste eeuw.

Voor meer informatie
over de film zie:
[www.crusadeinjeans-
themovie.com](http://www.crusadeinjeans-themovie.com)

JAN VAN OUDHEUSDEN



De canon onder het mes

SCHAAMLAP OF SMEERMIDDEL?
EEN SYMPOSIUM VOOR INTIMI

Dat de canon van Nederland ook sterk leeft onder geschiedenisdocenten, was bepaald niet te zien op het door de VGN (met de EUR en de UU) belegde symposium van 10 november te Utrecht. Er waren amper zeventig mensen, merendeels intimi uit het wereldje van vakwetenschap, vakdidactiek en culturele instellingen, en maar bitter weinig leraren. Een van de inleiders, Jan-Maarten de Wit, werd zelfs aangekondigd als 'een echte leraar geschiedenis op een middelbare school'. De aanwezigen in de zaal strekten zich de halzen om dat te zien: een echte geschiedenisleraar!

Gretig prijsschieten

Aanleiding tot de bijeenkomst was de presentatie van een bundel artikelen van Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman, *Controverses rond de canon*, artikelen die eerder in *Kleio* of het *Tijdschrift voor Geschiedenis* verschenen. Ze zijn in deze bundel nog eens voorzien van een gezamenlijk kritisch commentaar op de Canon. In oktober was de tewaterlating van het canonrapport door de commissie-Van Oostrom op een uiterst ongelukkig gekozen datum geschied (zie *Kleio*-7, 2006). Half schoolgaand Nederland genoot toen herfstvakantie, op de Randstad na dan. Aan de buitengewesten was weer eens niet gedacht. Net zo min als de canon zelf zich (volgens critici) veel gelegen had laten liggen aan de ontwikkelingen en gebeurtenissen buiten het enge schiereiland Holland. De katholieken waren nog steeds tweederangsburgers, Brabant en andere Generaliteitslanden lagen weer eens aan de achterste mem, en ook de plattelanders en de natuurwetenschappers kwamen er bekaaid van af. Vrouwen en alloctonen waren eveneens goed verstopt achter de brede ruggen van Rembrandt, Spinoza en Napoleon. Het was dus gemakkelijk prijsschieten op *Entoen.nu*, het tweedelige rapport, en dat is in de media dan ook gretig gebeurd.

Volgens prof. Piet de Rooy (*de Volkskrant*) focust de canon te veel op feiten en te weinig op samenhang en interpretatie. De Haagse oud-wethouder Pierre Heijnen (*de Volkskrant*) vreesde een houvast aan het Land van Ooit, waar juist aandacht voor mondiale integratie nodig is. Kamerlid Eerdmans miste natuurlijk Pim Fortuyn heerlijk. Anderen wezen op het ontbreken van de externe invloeden op Rembrandt of op onze verlichters. Emeritus-hoogleraar H. Wesseling uitte waardering, maar hekelde het eng-nationale kader. *'En nu nog de geschiedenis van de wereld'*, luidde de openingskop van de *Volkskrant* van 17 oktober. Columnist J.A.A. van Doorn noemde in dagblad *Trouw* het prentenboek-karakter als een armoedig idee, kennelijk het resultaat van een avondje intellectueel scrabbelen. Historicus Jonathan Israel was blij met de opname van Spinoza, maar niet met de manier waarop: zijn held figureert namelijk niet als inspirator van de Europese Verlichting. Zijn collega James Kennedy mist naast zijn eigen oogappel, de roerige jaren zestig, vooral ook de geschiedenis van de gewone mensen; in Amerika zou je altijd een onbekende persoon opvoeren als symbolische drager van een breder verhaal, zo legde hij uit (*Trouw* 21 okt. 2006). Zo ging de kritiek nog even door. De NRC oordeelde overigens positiever.



Geen horizon, maar observatiepunt

En dat terwijl het rapport (106 plus 120 pagina's) *Entoen.nu* bepaald vernuftig in elkaar is gestoken. Het basisidee is, dat een Nederlands kind eerst moet beschikken over algemeen aanvaarde historische basiskennis om met anderen te delen, voordat je het in staat stelt die kennis weer te relativeren. Eerst moeten we over een gemeenschappelijk repertoire beschikken. Pas als Nederlanders zich daarvan bewust zijn, wordt het voor allochtonen ook mogelijk om te weten waar ze op moeten aansluiten, willen ze integreren in onze maatschappij. Juist autochtone Nederlanders dienen daarom niet onverschillig te staan tegenover de componenten van de eigen nationale identiteit. Zonder te vervallen in nationalistische sentimenten of enghartig erfgoedconservatisme. Het probleem is: hoe krijgen we de Nederlander weer bij de les? Over wat voor historische erfenis kunnen we het allemaal eens zijn?

In deel A van *Entoen.nu* lezen we een uitgebreide verantwoording in bloemrijk Van Oostrom-Nederlands. De canon is bedoeld, zo schrijft de Utrechtse hoogleraar (veelgeprezen auteur van *Maerlants Wereld* en van *Stemmen op Schrift*) voor alle Nederlanders, als verhaal van het land dat wij gezamenlijk bewonen, niet als horizon maar als observatiepunt, niet als vehikel van nationale trots, niet als praalgraf maar als levend erfgoed. De vondst zit hem in de vijftig 'vensters' op een reeks ijkpunten in onze geschiedenis, vanaf de hunebedden uit de prehistorie tot en met de invoering van aardgas en de euro in de recente jaren. Die vijftig vensters moeten in de toekomst deel uit gaan maken van de vanzelfsprekende geestelijke bagage van elke bewuste Nederlander, en met name voor het basisonderwijs een inspirerend fundament leggen, niet als laatste wijsheid, maar als basis om op voort te bouwen, en om ze ook weer te relativeren.

Aan de wieg van de canon stond het besef dat er iets fundamenteel mis was met de historische kennis van de gemiddelde Nederlander. Ontwikkelingen in het onderwijs waren daar debet aan: steeds minder geschiedenis-contactlesuren, overwaardering van vaardigheidstraining boven kennisoverdracht, minder waardering voor algemene ontwikkeling en huiver voor eng nationalisme. Het rapport wil een inspirerend fundament aanreiken voor de lessen. Vandaar de beperking in omvang, en vandaar ook de aandacht voor de didactische vorm. Bij de aanbieding van de canon in oktober benadrukte minister Van der Hoeven overigens dat het hier niet ging om voorgeschreven kerndoelen.

De canon praktisch bruikbaar

Typerend was, dat 'de' geschiedenisleraar in het forum van de congresmiddag in Utrecht, Jan-Maarten de Wit (Liemerscollege Didam), de enige inleider was die géén gehakt maakte van de canon. Zijn opmerkingen zijn afgedrukt in *Kleio* 8/2006. Nog even kort. Het positieve

dat hij in de canon las, was vooral, dat het schoolvak geschiedenis weer aan de leraar wordt teruggegeven. 'Laat leraren kennis en ervaring over lesgeven in een vak uitwisselen. Binnen de VGN gebeurt het, en het is inspirerend. Binnen scholen is er helaas steeds minder ruimte voor!'

Het pleidooi voor meer vakinhoudelijke kennis op de docentenopleidingen was hem uit het hart gegrepen. Hij toverde uit zijn schooltas een replica van een paar Romeinse sandalen. Daarmee brengt hij in zijn lessen het gesprek op gang over de Romeinen in ons land. Het leskist-idee blijkt in de praktijk al vaker beproefd. De Wit brak ook een lans voor gerichte nascholing van vakdocenten, zeker nu in de nabije toekomst de wisselende examenthema's havo/vwo wegvallen, is er een nieuw aanbod nodig. 'Bij nascholingen kunnen docenten in onderlinge gesprekken aan de slag met de canon in de praktijk. Zo bouw je aan consensus over hoe les te geven met bijvoorbeeld een canon. Vooral voor basisschooldocenten en docenten vmbo is er bitter weinig nascholing die gericht is op historische vorming. De belangstelling daarvoor is er wel. Dat blijkt wel uit de recordtijden waarin de vmbo studiedagen van de VGN volgeboekt zijn. Via die nascholing kan dan goede aandacht voor geschiedenis binnen leergebieden nagestreefd worden. Ik wil wetenschappers en vakdidactici van harte uitnodigen om samen met docenten aan de slag te gaan en hen te ondersteunen'.

De opmerking van De Wit, dat de canon in zijn school bij de directie niet bepaald als 'relevant' discussiestuk was onthaald (onder het motto: 'wij hebben al ons eigen beleid') werd door verschillende collega's in de zaal herkend en beaamd. Het betoog van De Wit werd later geschraagd door een andere geschiedenisdocent en collega-VGN-bestuurslid, Maas van Egdome (Ashramcollege Alphen a/d Rijn) die verklaarde de canon pragmatisch te willen gaan inzetten. Er zit gewoon een aantal praktische leestips in, waar de docent blij mee is, aldus Van Egdome.

In tegenstelling tot De Wit en Van Egdome, hanteerden de drie overige inleiders Grever, Wilschut en Frijhoff wél de gehaktmolen, soms zelfs met een schijnbaar satanisch genoegen. Angst voor staatspedagogiek zit hun hoog, hoezeer Van Oostrom in zijn rapport zich ook distantieert van de gedachte aan indoctrinatie. Het slechte voorbeeld van Frankrijk speelt wellicht mee. In dat land zijn er in 2005 enkele wetten aangenomen die voorschrijven dat geschiedenisdocenten bijvoorbeeld alleen maar in positieve zin mogen doceren over de Franse koloniale geschiedenis, speciaal over het Franse optreden in Noord-Afrika.

Sociaal smeermiddel

Maar zoiets is natuurlijk elke rechtgeaarde wetenschapper een gruwel. Prof.dr. Maria Grever (EUR) schreef daarover al een boeiend artikel in het *Tijdschrift voor*

Geschiedenis (jrg. 2006, no.2), ook opgenomen in het boekje *Controverses rond de canon*. Geen wonder dat Grever in haar requisitoir te Utrecht fel van leer trok tegen de canonisering van de Nederlandse geschiedenis. In haar TvG-artikel noemt ze een dergelijke bemoeizucht van de overheid 'de instrumentalisering van het verleden in dienst van de nationale ideologie', naar het voorbeeld van de Franse president Mitterrand die in 1989 bijvoorbeeld schaamteloos het tweede eeuwfeest van de Franse Revolutie had benut om de nationale identiteit te versterken.

Grever sprak dan ook het vermoeden uit, dat de sterk gepolariseerde sfeer in Nederland na de moord op Theo van Gogh in 2004 mede de aanleiding heeft gevormd tot de canon. Er moest toen iets aan de nationale cohesie gebeuren. Inburgering van nieuwe Nederlanders stond en staat hoog op het urgentielijstje van de overheid. De geschiedenisdocent mag het opknappen. 'Wordt het geschiedenisonderwijs niet ingezet als sociaal smeermiddel? Wordt het vak niet een soort burgerschapskunde?' Om diverse redenen is het volgens Grever illusoir te verwachten dat de canon zo'n sociaal smeermiddel zal zijn. Ten eerste is de geschiedwetenschap zelf behoorlijk gefragmentiseerd. De uitgave van het vierdelige *Plaatsen van Herinnering* is daarvan een sprekend voorbeeld: te caleidoscopisch, te weinig chronologie of onderling verband. Ten tweede is er verwarring onder geschiedwetenschappers over de vraag: wat is waarheid? Er is geen dominerende visie op wie wij Nederlanders nu eigenlijk zijn. Maar de canon suggereert dat die consensus er wel is. Volgens Grever is het verhaal achter de vijftig vensters gebaseerd op een fictie, die van tweeduizend jaar Nederland. Dat is terugprojecteren, dat is *invented tradition*.

Zij kon zich ook niet vinden in de selectiecriteria van

de canoncommissie. De eerste vrouw die in het lijstje van vijftig prijkt is Aletta Jacobs. Klik je die aan, dan word je doorverwezen naar beroemde vrouwen als Kenau Simons Hasselaar, koningin Wilhelmina en Joke Kool-Smit, en als excursietip moet je naar het poppenhuis in Heesch. Dat vindt ze kennelijk allemaal te kneuterig en te weinig doordacht. Het voorbeeld van de eerste locomotief die staat voor de industriële revolutie, maakt voor haar duidelijk: in plaats van de bredere blik die de vensterconstructie beoogt, ligt het tegengestelde effect op de loer, met als gevaar een herhaling van het slechte voorbeeld, het examenonderwerp 'Met de loep op Lancashire'.

De vrijheid die het rapport-De Rooij de docent beloofde, dreigt met de introductie van deze canon weer te worden afgepakt, aldus Grever. 'Het risico is dat de interpretatie van het verleden verengd wordt tot één perspectief. Dat is niet alleen onwenselijk vanuit democratisch oogpunt, het vermindert ook de betrouwbaarheid van ons vak. Het resultaat is een versteende geschiedenis in plaats van een levende.'

Schaamlap

Arie Wilschut was het hiermee eens. In *NRC Handelsblad* (22 okt.) had de Amsterdamse vakdidacticus al benadrukt: 'Het wordt weer stampwerk!' Hij was allerm minst ingenomen met de canon. 'Deze boekjes zijn een schaamlap! Het vak dreigt te worden gemarginaliseerd en dit boekje zal daar absoluut niet tegen helpen.'

Volgens hem is de canon inconsequent. Sommige items zijn opgehangen aan personen zoals Willibrord, andere weer niet. Die keuzes heeft de canoncommissie nergens verantwoord. Het zijn losse dingen. Leerlingen zullen ze wel knal van buiten leren, maar er geen systeem in zien. De wat- en de hoe-vraag worden door elkaar gehaald. Je moet goede didactiek niet verwarren met lesinhoud. In feite geeft dit canonrapport een rammelend didactisch model. Voortdurend zie je ze dan weer uit het ene, dan weer uit het andere vaatje tappen.

Wilschut deed nogal lacherig over het affiche met de vijftig iconen. Welk systeem zat daar nu weer in?, luidde zijn bedenking. 'Ik lees dertien persoonsnamen. Die doen vermoeden dat die de belangrijkste dertien uit onze geschiedenis zijn. Had dat dan vijftig keer gedaan! Dat is niet gebeurd. De ene persoon is van zichzelf belangrijk, de andere, zoals Eise Eisinga, alleen om didactische redenen geplaatst. Om diezelfde reden had Spinoza er niet in moeten staan!' Hij uitte verder kritiek op de ongelijksoortige en onevenwichtige aantallen koppelingen aan websites. De prehistorie geeft maar één verwijzing, de zeventiende eeuw echter een stuk of dertien. De slingerbeweging die de geschiedenis op het blauwe affiche van de canoncommissie maakt, is volgens Wilschut geen geschikt leerinstrument. Het geeft vijftig goudgerande dingen die je maar uit je hoofd moet leren.

FOKKE & SUKKE PROBEREN EEN COOLE BIJNAAM VOOR HEM TE VERZINNEN

"WILLEM DE TIJGER"....?
....."WILLEM DE HIJGER"....?
....."WILLEM DE REIGER"....?

**ZEG NOU
ES WAT,
MAN!!**



EN NOU SLOEG IK
OOK NOG OP MIJN
DUIM... WÊEH!!

WAT EEN
RAMPJAAR,
BROEDER!



RGYT

'Ik mis onder meer het historisch denken, de oorzaak-gevolgrelaties, de rol van toevalsfactoren etcetera. Neem de Beeldenstorm, die wordt gevolgd door Willem van Oranje. Maar wat is het onderlinge verband? Waar kwam die Alva, waar kwamen die Geuzen plotseling vandaan?' Wilschut toonde zich ook erg ontevreden over het slordige gebruik van het historische verhaal. Daarover had hij in het handboek *Geschiedenisdidactiek* behartigenswaardige dingen geschreven. In de canon trof hij echter dorre, saaie tekstjes aan, met de Franse slag geschreven. Een pabo-leraar op zoek naar een boeiend verhaal over Michiel de Ruyter, zoekt vergeefs. Soortgelijke kritiek had hij op het gekozen beeldmateriaal.

Arie Wilschut deed die middag in Utrecht af en toe denken aan een gediplomeerde, goedbeklante keurslager die vernomen heeft dat er zich een geduchte concurrent in zijn straatje wil gaan vestigen. Dat die betere koopwaar kan leveren is voor hem zeer de vraag. Wilschut is het brein achter de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy. 'De goede aanpak voor geschiedenisonderwijs bestaat al,' benadrukte hij dan ook in het NRC-interview. 'De tijdvakindeling pretendeert geen canon te zijn, maar een tijdkader waarmee leerlingen de weg kunnen vinden in de geschiedenis. De concrete voorbeelden – personen, verhalen – mogen de leraren zélf uitkiezen.'

Kees Bogaerts, een van de gestaalde kaders van de geschiedenisdidactiek in Nederland, die ook in de zaal zat, vertrouwde mij later toe: 'De gevoeligheden van al die beginselvaste vertogen gaan aan de schoolpraktijk voorbij. Wat docenten wél hard raakt: de opgedrongen samenwerkingsverbanden, de tijds- en organisatie-druk, de afgenomen waardering en erkenning voor de inhoudelijke kern van het leraarschap – niet alleen in de samenleving, maar ook in de schoolorganisatie en het beroepsbeeld van veel onderwijsgevenden zelf. Al die heel reële verschijnselen beperken de invloedsfeer van veel aspecten van de canon zoals die door de sprekers van het symposium werden geëtaleerd. Bij de keurslagers van deze middag, die zich stuk voor stuk lieten leiden door hun eigen kwaliteitsbeeld, bleef deze paradox nogal buiten beeld.'

Praatcanon

Willem Frijhoff (VU) schaarde zich in het corps van critici. Dat feit mag op zich al opmerkelijk worden genoemd. Frijhoff is een van onze toonaangevende cultuurhistorici en geniet veel aanzien als vice-voorzitter van de Koninklijke Nederlandse Academie van wetenschappen (KNAW) waarvan het presidentschap vervuld wordt door Frits van Oostrom! De commissie mocht dan wel trots zijn op haar werk, aldus Frijhoff, en is slim genoeg geweest om haar conclusies niet als dwingend bevel, maar als praatcanon aan te bieden. Al lezende herkende Frijhoff juist een irritant regenteske toon van mensen die het allemaal al weten, de canon van de negentiende-eeuwse natiestaat van de liberale, academisch gevormde bourgeoisie met protestantse achtergrond: hollandocentrisch, burgerlijk, stedelijk, esthetiserend en belerend. De canon suggereert nationale eenheid in plaats van uit de wisselwerking tussen leiders en volk.

Geschiedenis mag geen overheidsvoorschrift zijn. De vak-historicus accepteert geen van hogerhand vastgestelde waarheid, want hij weet dat het altijd gaat om maar één van de mogelijke lezingen van de geschiedenis. Wat moeten we met zo'n canon?, vroeg Frijhoff zich af. Docenten zijn wellicht blij met het houvast, maar waar-toe dient dat houvast? De toekomst zal er anders uit zien dan het verleden, of je wilt of niet, we zullen veel meer over de nationale grenzen heen kijken. Neem religie. Dat aspect van onze geschiedenis is in de canon verengd tot institutionele geschiedenis van kerkgenootschappen. Nu religie evenwel langs een achterdeur onze samenleving weer binnenkomt, geeft de canon daar geen handvat voor. Neem de globalisering, of de Europese eenwording. Handreikingen daartoe mist Frijhoff in de canon. Het is nu te zeer een momentopname. 'De canon zou moeten worden gedacht vanuit een heel ander perspectief, namelijk hoe de huidige en komende bevolking van Nederland de historische wording ervan zou moeten internaliseren.' Hoe bereikt de canon zijn doel voor een ander publiek dan de witte, oud-Nederlandse bevolking? Frijhoff: 'Ik heb wel eens uitgeroepen dat nationale integratie geslaagd is zo gauw een Turkse of Marokkaanse immigrant of diens nazaat Willem van Oranje als de stichter van zijn vaderland ziet. Is dat ook niet het doel van de canon?'

Brugfunctie

Na zoveel verbaal geweld was de zaal benieuwd naar het weerwoord van de canoncommissie. Helaas had de aangekondigde commissievoorzitter Frits van Oostrom moeten afzeggen wegens AKO-verplichtingen. Het lot wees dus commissielid Susan Legêne (Tropeninstituut en parttime hoogleraar Cultuurgeschiedenis van Nederland aan de UvA) aan om de verdediging te voeren. De canon geeft slechts de stand weer van het huidige debat, zo benadrukte Legêne. De canon is bestemd voor basisonderwijs en onderbouw, en kan lokaal ingevuld

worden. De vijftig vensters zijn mogelijke onderwerpen, ze zijn bedoeld om te motiveren. Nadruk ligt ook op het bruggetje dat de canon vormt van groep 8 naar het voortgezet onderwijs. De doelgroep bestaat uit leerkrachten en culturele instellingen, en de vensters bieden een gestructureerde experimenteerruimte met inschakeling van nieuwe media. We hebben met de commissie gekozen voor een tableau in een transparante vorm. Dat de vijftig onderwerpen goudgerand worden genoemd, betekent niet dat we een zonovergoten versie van de Nederlandse geschiedenis wilden presenteren. Die wilden we beslist niet mooier maken dan zij is, aldus Legêne. Dat de commissie gangbare termen als 'politieke acties' heeft gebruikt in plaats van het politiek correcte 'koloniale oorlogen' heeft te maken met het feit dat zo'n term nu eenmaal gemunt is. Kort samengevat stelde zij dat deze canon in ieder geval niet als rigide instrument door de commissie is bedoeld. Ook geen leerplan of curriculum, maar een crossmediaal platform met vijftig items. Zeker niet alleen bedoeld voor het geschiedenisonderwijs, maar juist ook voor kunstonderwijs in bredere zin en als hefboom voor de museale wereld, die staat te popelen om aansluiting bij het onderwijs te zoeken. Net als de erfgoedinstellingen.

Commissielid Frans Groot (Hogeschool Rotterdam) viel haar bij: 'Voor staatspedagogiek zijn we niet zo bang. De minister benadrukt dat het juist het beleid is om de scholen meer ruimte te geven. Onze brugfunctie is juist niet om een dictaat te geven, maar om het veld te motiveren tot onderlinge afspraken over wat inhoudelijk van belang is.' De -inmiddels ontbonden- commissie hoopt ook zeker op discussie en is van mening dat uitkomsten hiervan het komend voorjaar nog in de eindversie van het canonrapport verwerkt zullen worden.

Discussie

In de discussie deden diverse sprekers uit de zaal de statements van de inleiders nog eens dunnetjes over. Joke van der Leeuw (Euroclio) stelde de vraag waarom de commissie na de aanbidding van het rapport de taak had neergelegd; wie moet dan nu het debat in Nederland gaan leiden? De overheid zelf? Susan Legêne gaf aan dat de commissie dit probleem had ingezien en door wil gaan met haar werk. Onbezoldigd weliswaar, maar de commissie achtte zich nog steeds verantwoordelijk voor het verloop van het debat. De commissieleden rennen zich dan ook rot van bijeenkomst naar bijeenkomst. Toen gebeurde er iets onverwachts. De heer Offerein, ambtenaar op het ministerie belast met het voortgezet onderwijs, stond op en hield de zaal het volgende voor: De keuze voor een afzonderlijk schoolvak geschiedenis, dan wel een leergebied mens en maatschappij, daar bent u zelf bij. Gebruik de medezeggenschapsraad. Meng u in het debat op uw eigen school. Het zijn de scholen die

de keuzes maken, aldus Offerein. Bovendien komen er in 2007 meer lesuren geschiedenis in de bovenbouw. Hij voegde eraan toe: 'U kunt als docentencorps, als professionals, wel degelijk uw schoolbeleid beïnvloeden!' Hoongelach was zijn deel. Leven ambtenaren soms op een andere planeet? Elise Storck (Iclon) merkte op: 'Ik kom veel op scholen en spreek veel geschiedenisdocenten. Die zeggen: wij hebben helemaal de tijd en de ruimte niet om ook maar iets in te brengen tegen de plannen van onze schoolleiding.' Mens en maatschappij ruikt overal op, en als individuele docent sta je dan met lege handen.

Tot slot

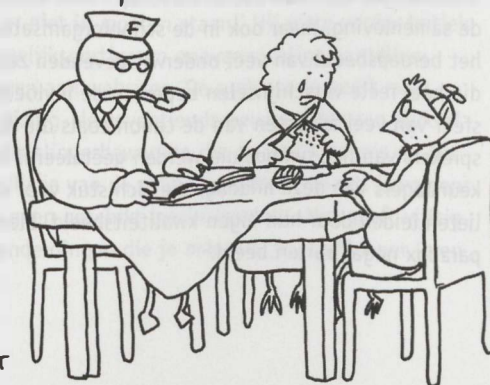
Die laatste opmerkingen konden op meer instemming rekenen dan de peptalk van de heer Offerein. Over één ding waren zaal, inleiders en commissieleden het roerend eens. Vakonbekwaam lesgeven ruikt op, en dat is zorgelijk. Het schoolvak geschiedenis wordt met de ondergang bedreigd. Wilschut: 'Momenteel is het heel vaag opgenomen in een leergebied 'kennis van jezelf en de wereld' (basisonderwijs) of 'mens en maatschappij' (voortgezet onderwijs). Daardoor wordt het vak op steeds meer scholen afgeschaft. Geschiedenisonderwijs op pabo's is tot een onverantwoord minimum afgebroken.'

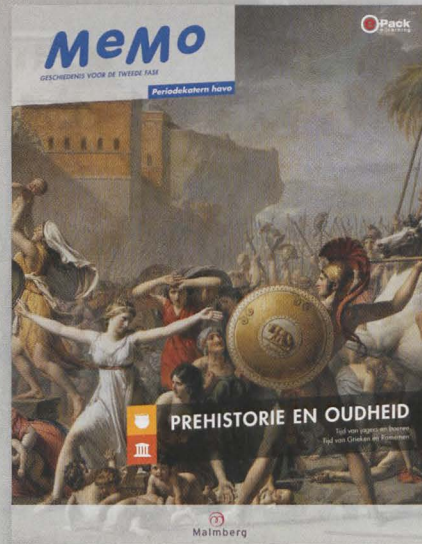
Arie heeft gelijk. Op mijn eigen school overhandigde de directie mij onlangs de beide door het ministerie toegezonden canonboekjes met de boodschap: 'we komen er toch niet aan toe om dat in het weekend te lezen, maar misschien vind jij het wel interessant, Jan.' Het duurde even voor ik de portee van die boodschap begreep. Er valt door de geschiedeniscollega's nog een hoop ontwikkelingswerk te verrichten onder de leden van de schoolleiding. Hetzelfde geldt voor het werk dat de opvolger van Van Oostroms zo vlot ontbonden commissie zullen moeten doen onder de Vereniging van Schoolleiders!

Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman, *Controverses rond de canon* (uitg. Van Gorcum, Assen 2006), 122 blz., ISBN 90 232 4284 X

FOKKE & SUKKE ZIEN HET GEZINSLEVEN INDIVIDUALISEREN

20. DUS MENEER
WIL EEN EIGEN
GANZENBORD OP
ZIJN KAMER?





MeMo tweede fase ver vooruit in geschiedenis

- Geschiedenis die ertoe doet.
- Gegarandeerd maximaal leerresultaat met gerichte examenhelp.
- Aparte boeken voor havo en vwo.

Kijk ook vooruit!

Vraag op www.memotweedefase.nl uw eigen beoordelingsexemplaar aan of maak een afspraak met de tweedefase-deskundige van Malmberg. Bellen kan natuurlijk ook: (073) 6287 554.

ONDERWIJS-CANON-CULTUUR

Dunnere schoolboeken en dikkere leraren?



Op 6 december j.l. streek circus – Van Oostrom neer in Amsterdam. In de prachtige omgeving van de Singelkerk had de Boekmanstichting een debat georganiseerd met als thema 'Onderwijs-canon-cultuur'. De sprekers en het overgrote deel van de genodigden kwamen uit de kunst- en cultuursector. Het onderwijsveld was nauwelijks vertegenwoordigd, maar speelde toch de hoofdrol.

De rol van OC&W

Maria van der Hoeven werd tijdens dit debat vertegenwoordigd door Jan Jaap Knol, een van haar ambtenaren. Veel aanwezigen wilden graag weten hoe de canon in praktijk gebracht moet worden. Volgens de minister moet de canon een handvat vormen, hij is voor de scholen geen voorgeschreven lesinhoud. Wel vraagt het ministerie van de docenten in de cultuurvakken (met een beroep op hun professionaliteit) de canon in hun lessen in te passen. Leerkrachten worden opgeroepen het ministerie te laten weten hoe zij over de canon denken, welke risico's en mogelijkheden zij zien, welke kansen hij biedt.

De musea

Peter Sigmond, directeur collectie van het Rijksmuseum, dat zich al 'Nationaal Museum voor Kunst en Geschiedenis' noemt, wees erop dat het niet alleen gaat om een geschiedenis canon, maar om een canon van cultureel erfgoed, met uiteraard een sterke nadruk op Nederland. Aan de overheid vraagt hij museumbezoek in de curricula op te nemen. In de nieuwe inrichting van de collectie zal het museum De Rooij volgen en combineren met de canon.

Volgens Cees Hageman, van Erfgoed Actueel, moet de algemene Nederlandse canon aangevuld worden met een lokale canon.

Tussen de sprekers door volgden korte 'commercial

breaks'. Anton Korteweg van het Letterkundig Museum deelde ons mee dat zijn museum bezig is met een top-100 van Nederlandse en Vlaamse auteurs (die wel overleden moesten zijn om in zijn canon te komen) en vertelde Ireen van Ditshuizen dat zij samen met Geert Mak werkt aan een dvd met regionale invullingen van de canon. Door het Fotografiemuseum werd gevraagd om een 51e venster, voor eigentijdse kunstenaars en werd er opgemerkt dat de muziek (zowel oud als nieuw) volledig ontbreekt.

Kritiek

En toen kwam Maarten Doorman, hoogleraar kunstkritiek in Amsterdam. Hij relativeerde het belang van de canon: deze speelt geen rol in de formatie. De canonopstellers maken op hem een Don Quichotachtige indruk. Hij verweet Van der Hoeven verder afzijdig te blijven. Volgens hem was dit niet louter bestuurlijke lafheid, maar past het in de trend. Hij gaf als voorbeeld de eindterm voor Engelse literatuur: een zes vwo-er hoeft maar drie boeken te lezen, eventueel in vertaling en 'bij voorkeur' geen jeugdliteratuur. Dergelijke slappe eisen passen niet bij een diploma dat toegang biedt tot een universiteit. De docent mag niet weglopen voor zijn verantwoordelijkheid in het soms dwingend opleggen van de leerstof. Voor politici geldt dat ook: zij worden gekozen om iets te doen,



Herkenning of vervreemding?

GESCHIEDENIS IN HET INSTITUUT VOOR BEELD EN GELUID

In minstens één opzicht is onderzoek naar de twintigste eeuw uniek: de historicus heeft de beschikking over bewegend beeld. Zeventig procent van het nationale audiovisuele erfgoed bevindt zich in het onlangs geopende Instituut voor Beeld en Geluid te Hilversum. Het is een plek die leerlingen uitnodigt kritisch te kijken naar historische nieuwsbronnen, maar ook naar de media van nu.

Op 1 december 2006 opende koningin Beatrix het nieuwe pand van het Instituut voor Beeld en Geluid. De collectie van het instituut omvat onder andere documentaires, het radio- en televisiearchief van de publieke omroep, reclamefilms, amateurfilms en voorwerpen die de Nederlandse omroepgeschiedenis illustreren. Het archief is met de komst van het nieuwe gebouw toegankelijker dan voorheen. Dit komt ook door de zogenaamde Experience, een tentoonstellingsruimte waar de bezoeker kennis kan maken met film en geluid uit de Nederlandse geschiedenis.

Op het mediapark stonden al een paar opvallende gebouwen, maar

wat betreft kleur valt het Instituut voor Beeld en Geluid op. Naast de omringende betonkleurige omroepgebouwen rijst het uit de grond als een kleurige blokendoos, een kubus behangen met gekleurde glasplaten. In het glas zitten reliëfs van beelden uit tv-uitzendingen. De hal is ruim en licht. Twee enorme openingen in de vloer geven de bezoeker een blik op de kelders met archieven en werkruimten. Een trap leidt naar de Experience. Deze bestaat uit een grote ruimte met verschillende niveaus. Zo licht als de hal is, zo donker is het hier. De betonnen muren zijn donkerblauw. Verspreid in de ruimte liggen verschillende onderdelen, onder andere 'De wereld: een dorp', 'Dit

is het nieuws' en 'Sterrenshow'. Elk gedeelte heeft een eigen opstelling en bijbehorende geluiden. De Experience is inderdaad vol beeld en geluid. Maar heeft de geschiedenisdocent er wat aan? Met die vraag als uitgangspunt ging Kleio kijken.

Loeki en generaal Winkelman

Door de hele ruimte hangen schermen die de geschiedenis van de omroepverenigingen tonen. Alle omroepen komen aan bod. De opstelling met de naam 'Bewegend geheugen' gaat specifiek over het verleden. De bezoeker kan beelden bekijken die ingedeeld zijn per thema: vrije tijd, Nederlands-Indië, werk, jeugd, familie en

In studio BenG kunnen leerlingen workshops volgen waarin ze onder andere zelf beeldmateriaal monteren.



Foto: Jorien Boesveld



straat. De fragmenten bevatten helaas geen commentaar of bijschrift en het eventuele geluid is slecht te horen door alle andere geluiden in de Experience. Een bezoeker die weinig van de geschiedenis van Nederland weet, zal dan ook niet veel met de beelden kunnen. Voor de rest kan de bezoeker vooral veel zelf doen. Zo is er een quiz waarin je via een computer aan moet geven welke Nederlandse traditie volgens jou zal blijven bestaan, kun je raden voor welke bedrijven een bepaalde reclame was en staat er een vitrine vol met Loeki's, vergezeld van attributen en filmpjes. In de afdeling 'Dit is het nieuws' staat de vraag centraal waarom de media hun boodschap op een bepaalde manier brengen. Het antwoord moet de bezoeker vinden door zelf te doen. Zo kun je zelf een journaal samenstellen uit verschillende nieuwsitems en het journaal ook presenteren. Daarnaast is er veel aandacht voor de geschiedenis van het nieuws, zowel op radio als op televisie. Zo is te zien hoe de weerkaart veranderde van een handgetekende weersvoorspelling tot een interactief bord, hoe de apparatuur van radioverslaggevers er uitzag en -ziet en wat de risico's zijn van oorlogsverslaggeving. Je kunt er ook oude journaalfragmenten per jaar opzoeken en bekijken.

Oppervlakkig

Een andere element van de Experience is 'Macht en media'. Door middel van een quiz wordt de bezoeker bijvoorbeeld gewezen op het verschil tussen feit en mening en de rol van de media in politieke verslaggeving. Zo volgt op een aantal fragmenten van journalisten die politici grondig ondervragen de vraag of iets mag of niet mag. Een aantal kijkers kan hier digitaal op stemmen. De uitslag is direct te zien.

Een drukbezocht onderdeel is de medialounge. Op een balkon over de hele lengte van de ruimte staan

vitrines opgesteld met oude, audio-visuele apparatuur, van de eerste camera's en radiotoestellen tot en met de eerste videorecorders en cd-spelers. Daarachter bevinden zich banken waar de bezoeker fragmenten op kan zoeken en terugzien van Nederlandse televisieprogramma's die zich in het archief bevinden en gedigitaliseerd zijn. Het duurt lang voordat er iets in beeld verschijnt, maar het archief is dan ook omvangrijk. Het bevat bijvoorbeeld beelden van de capitulatiereed van generaal Winkelman uit 1940, maar ook uitzendingen van het Simplisities Verbond van Van Kooten en De Bie.

De Experience kent geen vaste route. Je kunt naar eigen inzicht rondlopen en vooral veel doen: een eigen quiz presenteren, een journaal samenstellen, enzovoort. Dit maakt de Experience inderdaad een hele ervaring, maar het blijft oppervlakkig. Op dit moment denkt de afdeling educatie nog na over een route met opdrachten voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Dit om meer houvast te bieden. Wie hier met leerlingen heen wil, moet voorlopig zelf opdrachten bedenken of accepteren dat leerlingen een leuke tijd hebben maar verder niet heel veel opsteken. Dat kan voorkomen worden door ze een workshop te laten volgen in Studio BenG.

Maatwerk

Vanaf 1 maart 2007 kunnen leerlingen in Studio BenG workshops volgen. Deze zijn vooral gericht op media-educatie. Dat wil zeggen dat de insteek is om leerlingen kennis te laten maken met de keuzes die achter de televisiebeelden van alle dag zitten. Zo kunnen leerlingen zich bezig houden met mediacodes, het journaal en soaps. Net als in de Experience is een workshop vooral gericht op zelfwerkzaamheid. Na een korte instructie gaan de leerlingen drie uur

lang zelf aan de slag. Zo krijgen in de workshop 'Nieuws' groepen leerlingen de opdracht om aan de hand van een selectie beelden en wat telexberichten zelf een journaal samen te stellen. Ook mogen ze zelf met een camera materiaal schieten. Tot slot voorzien de groepen elkaar van commentaar. Zo leren ze dat ook het nieuws een opeenstapeling van keuzes is.

Hoewel de workshops niet specifiek op geschiedenis gericht zijn, is het wel mogelijk een meer historische insteek te kiezen. Het instituut wil proberen om zoveel mogelijk maatwerk te leveren. Ze passen de workshops aan de leeftijd en studie (ook studenten communicatie en journalistiek bezoeken Studio BenG) aan. Ook kun je van tevoren eventuele voorkeuren aangeven. Het is bijvoorbeeld mogelijk om je leerlingen te laten werken met een selectie van audiovisueel materiaal uit een bepaalde periode of over een bepaald onderwerp.

Het Instituut voor Beeld en Geluid is vooral gericht op media, maar leent zich goed voor het vak geschiedenis. Het beschikt over de grootste collectie historisch beeldmateriaal van Nederland en heeft de middelen om leerlingen daarmee te laten werken. Zo kunnen ze werken met vaardigheden als het beoordelen van bronnen op hun betrouwbaarheid op een meer interactieve manier dan in het gemiddelde geschiedenisboek. Omdat het instituut maatwerk wil leveren, kan de workshop desgevraagd best historisch van aard zijn. Zo maken de leerlingen, net als de bezoeker, kennis met audiovisuele bronnen. Of, zoals het op een bordje in de Experience staat, met 'ons culturele erfgoed in de vorm van de gebaren, de woorden, de gewoonten en de kleine, alledaagse gebeurtenissen van toen. Leiden ze tot herkenning of vervreemding?'

Nederlands Instituut voor
Beeld en Geluid
Mediapark, Sumatralaan 45
Postbus 1060
1200 BB Hilversum
Beeld en Geluid Experience
Telefoon: 035 677 5555
Fax: 035 677 3307

Kosten workshop voortgezet
onderwijs: € 295,- voor 30
leerlingen, 2 docenten en
een lespakket

Zie voor meer informatie:
www.beeldengeluid.nl

► De gehele film StatIG (10 minuten) is via www.devrolijkeschool.nl te bekijken.

► In de nota *Naar een actuele onderwijsvisie Vrije Universiteit* wordt de onderwijsvisie als volgt samengevat: 'de VU is een community of learners met aandacht voor de ambitie van de 'individuele student'. Deze visie wordt in "Onderwijsvisie VU, Achtergronden, meningen, ervaringen" nader uitgewerkt. Grondleggers van deze onderwijsvisie zijn Prof. Dr J. J. Beishuizen en Prof. Dr. J. Kennedy. Jos Beishuizen is hoogleraar Onderwijskunde bij de Faculteit Psychologie en Pedagogiek en directeur van het Onderwijscentrum aan de VU. James Kennedy is hoogleraar contemporaine geschiedenis bij de Faculteit der Letteren aan de VU.

► J.J. Beishuizen, *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar (Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit: Amsterdam 2004).

Janneke Riksen is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van het Onderwijscentrum aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

StatIG in de Vrolijke School

WERKEN IN EEN COMMUNITY OF LEARNERS

'Het viel mij heel erg tegen dat *Trouw* zo koningsgezind was. Want die krant lezen m'n ouders en ik ben helemaal niet koningsgezind. En dan ga je dus onderzoek doen en dan merk je dat dat zo is.'

Deze uitspraak wordt gedaan door een 5-vwo leerling in het filmpje StatIG.¹ Deze film maakt deel uit van het vernieuwingsproject De Vrolijke School. De film werd tijdens de opening van het academisch jaar van de VU getoond en vormde mede de aftrap om de nieuwe onderwijsvisie VU-breed te introduceren.² StatIG laat zien hoe elementen uit de nieuwe visie zoals onderzoekend leren, community of learners en reflectie concreet vorm kunnen krijgen in de onderwijspraktijk.

In dit artikel wordt eerst een toelichting gegeven op de uitgangspunten en doelen van de Vrolijke School en een community of learners. Vervolgens beschrijf ik het project StatIG. In dit project werkten 5-vwo-leerlingen van het Ignatius Gymnasium Amsterdam samen met tweedejaars geschiedenisstudenten van de VU. Zij onderzochten aan de hand van drie landelijke dagbladen de veranderende beeldvorming van ons koningshuis sinds 1945. Tot slot wordt ingegaan op de vraag wat voor baat de docent bij deze onderwijsvisie en dit project kan hebben. Elke school een Vrolijke School?

Community of learners

In oktober 2004 hield Jos Beishuizen zijn oratie onder de titel *'De Vrolijke wetenschap'*.³ Daarmee gaf hij al aan in welke richting hij de vraag wilde beantwoorden: 'Hoe kunnen wij studenten en leerlingen enthousiast maken voor wetenschappelijk onderzoek?' Beishuizen ziet, geïnspireerd door Nietzsches boek *De Vrolijke Wetenschap*⁴, wetenschap als middel om problemen op te lossen en niet als doel op zich. Beishuizen is van mening dat het werken vanuit een community of learners⁵ waarin onderzoekend leren de basis voor kennisontwikkeling vormt en leerlingen en studenten even serieus genomen worden als docenten en onderzoekers, kan leiden tot het inzicht dat het bedrijven van wetenschap een vrolijke bezigheid is.

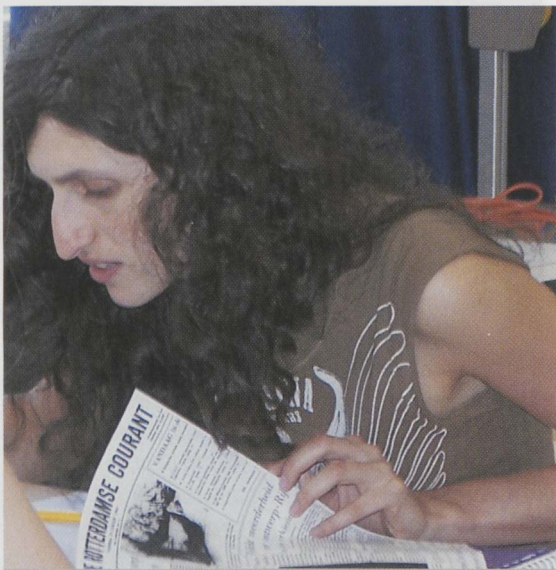
Enkele uitgangspunten: leerlingen en studenten worden gezien als serieuze deelnemers aan het proces van kennisontwikkeling. Onderzoekend leren en de hoofdvragen en kernbegrippen van het vakgebied staan centraal. Studenten raken vertrouwd met de cultuur van onderzoek doen en samenwerken, waarbij reflectie en zelfstandig oordelen gestimuleerd worden. En ten slotte moeten leerlingen/studenten toegang hebben tot voorzieningen die aan onderzoekers ter beschikking staan.

Vrolijke School

Het Ignatius Gymnasium in Amsterdam was op zoek naar methoden om de lessen levendiger te maken en te bewerkstelligen dat leerlingen meer enthousiast en actief participeren. Daarnaast moest de lesstof ook betekenis en zinvol zijn en leerlingen voorbereiden op wetenschappelijk onderwijs. Zij raakte geïnspireerd door bovengenoemde oratie. Dit leidde ertoe dat, in samenwerking met het Onderwijscentrum van de VU, in 2004 De Vrolijke School-projecten van start gingen. Zo werd bij het vak aardrijkskunde het project WaterIG geïntroduceerd met een onderzoek naar de kwaliteit van water en startte scheikunde met IJzerIG. Alle projecten verwijzen in de

Binnen de De Vrolijke School-projecten worden door alle deelnemende docenten drie doelen nagestreefd:

- leerlingen ontwikkelen kennis over belangrijke onderwerpen en thema's die in het leerplan voor het vwo staan;
- leerlingen en docenten ontwikkelen methoden om in samenwerking met onderzoekers onderzoek te doen en daarmee samen actief kennis te ontwikkelen;
- leerlingen en docenten ontwikkelen een positieve houding tegenover wetenschappelijk onderzoek.⁶



'Toen wij hoorden dat er voor het vak Geschiedenis een VrolijkeSchool-project zou plaatsvinden in samenwerking met de Vrije Universiteit zaten wij niet op het puntje van onze stoel van enthousiasme. We hadden negatieve verhalen gehoord over een ander project en ook het onderwerp, beeldvorming van het koningshuis, sprak ons niet zo bijster aan. Ondanks onze vooroordelen hebben wij ons opengesteld en wij zijn zeker niet negatief over het verloop van het project. Ten eerste hebben wij een erg vriendelijke en hulpvaardige geschiedenisstudent toegewezen gekregen om ons te begeleiden bij deze nieuwe vorm van onderzoek. Hij liet ons zelf nadenken, coachte ons erg goed en stak zelf ook veel tijd en moeite in het begeleiden en helpen van ons als we tegen problemen op liepen. Er zijn nog talloze aspecten van het project die we kunnen belichten, maar we denken het ook te kunnen samenvatten: dit Vrolijke School-project was voor ons erg leerzaam. We hebben met nieuwe manieren van onderzoek doen kennisgemaakt, en onder begeleiding van een student gewerkt in plaats van onder begeleiding van onze leerkracht, waardoor wij als groep meer aandacht kregen. Het doen van krantenonderzoek was ook erg interessant. Al met al hebben wij onze vooroordelen tegenover de VrolijkeSchool-projecten aan de kant kunnen zetten, en we hebben alle vier genoten van dit project!'

titel naar de afkorting IG van het Ignatius Gymnasium. De Vrolijke School beoogt via zinvolle en betekenisvolle onderzoeksprojecten het leerplezier en de effectiviteit van het leren te vergroten. Naast een versterking van algemene leer- en onderzoeksvaardigheden, staat ook een vakinhoudelijke verdieping centraal.

Ook het vak geschiedenis werd gevraagd een bijdrage te leveren. Na het naast elkaar leggen van het vwo-curriculum en het onderzoeksprogramma van de vakgroep geschiedenis, is James Kennedy, hoogleraar contemporaine geschiedenis, benaderd om te participeren. Vervolgens zijn we samen met twee docenten van het Ignatius Gymnasium en een student-assistent aan de slag gegaan. Elke deelnemer voelde zich betrokken bij onderwijs, was geïnteresseerd in de ideeën van de community of learners en hield rekening met elkaars onderwijsexpertise en -ervaring. In deze voorbereidingsgroep leerden we van en met elkaar⁷.

Samenwerking met de VU

Al vrij snel ontdekten we dat het mogelijk was om met het college 'Religie en politiek na 1945', dat Kennedy aan de tweedejaars studenten gaf, aansluiting te zoeken bij de module uit MeMo voor 5 vwo over politiek en staatsinrichting in Nederland.⁸ En zo ontstond het idee om ook studenten geschiedenis in de community of learners te betrekken. Elke student ging een groepje van drie à vier 5-vwo-leerlingen begeleiden bij het doen van historisch onderzoek. Zo ontstond een groep van tweeënzestig 5-vwo-leerlingen en zestien studentbegeleiders, die gedurende een periode van twee maanden gedeeltelijk een eigen traject volgde, op de VU of op school, maar ook gezamenlijk optrok. De samenstelling van de groepjes en de koppeling van een groepje leerlingen aan een student werd bepaald door de onderwerpkeuze. Het was, op een enkele uitzondering na, mogelijk om iedereen te plaatsen bij zijn eerste of tweede onderwerpkeuze.

Met het betrekken van geschiedenisstudenten in de community of learners heeft het geschiedenisproject de doelen van De Vrolijke School uitgebreid. We hoopten dat studenten inzicht zouden krijgen in hun verworven kennis rond het thema en de vaardigheden op het gebied van het doen van historisch onderzoek in het algemeen en bronneninterpretatie in het bijzonder en dat zij zagen dat zij deze vaardigheden ook konden overbrengen op en delen met leerlingen. Ook leek het ons waardevol dat zij tijdens hun studie ervaring opdeden met het begeleiden van leerlingen en in gesprek raakten over het studeren aan een universiteit en het doen van historisch wetenschappelijk onderzoek. Een spannende uitdaging, omdat voor ons de uitkomst onbekend was. Wat zouden studenten ervan vinden dat zij, als verplicht onderdeel van het college, leerlingen moesten begeleiden? Waren ze daar vakinhoudelijk en didactisch voldoende voor toegerust en hoe zouden de leerlingen het vinden om door een student te worden begeleid?

Bij de uitwerking van StatIG vormde eveneens de vakinhoudelijke verdieping en bewaking van het niveau voor

F. Nietzsche, *De vrolijke wetenschap*. (De Arbeiderspers: Amsterdam). Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1882.

Beishuizen verwijst in zijn oratie naar het werk van de Amerikanen A.L. Brown & J.C. Campione. Volgens Brown en Campione houden leerlingen zich in een community of learners bezig met een steeds terugkerende cyclus van (1) onderzoeken, (2) resultaten met elkaar delen, en (3) conclusies toepassen in een vervolgtak.

Zie de site van De Vrolijke School: www.devrolijkeschool.nl onder het kopje doelstellingen.

De volledige kerngroep bestond uit twee geschiedenisdocenten van het Ignatiusgymnasium: mev. drs Sylvia Loete en drs. PETER DAVIDS, James Kennedy hoogleraar contemporaine geschiedenis van de VU, Peter van Dam als student assistent en ondergetekende.

M. Kropman en I. van Manen (red.), *MeMo, Module 7. Wie deelt de lakens uit? Politiek en staatsinrichting in Nederland en Europa*. (Malmberg: 's Hertogenbosch), p.162-187.

zowel 5-vwo-leerlingen als tweedejaars studenten een extra aandachtspunt. Of zoals Kennedy het verwoordde: 'Universitaire studenten en vwo-leerlingen bij elkaar brengen, kan dat eigenlijk wel? Dat was voor mij de grote uitdaging. Daar heb ik ook het meest aan gewerkt, om ervoor te zorgen dat er een gemeenschappelijk niveau is, dat door twee verschillende groepen studenten anders ingevuld kan worden. Opdat het niet zou leiden tot een verlaging van het niveau.'

Om dit te bewaken werden de leerlingen en studenten ieder op hun eigen plek voorbereid. Zo kregen de leerlingen op het Ignatius inhoudelijk inleidende lessen van hun docenten, en werden studenten in een instructiecollege voorbereid op het didactisch begeleiden van leerlingen, mede door middel van werkplannen en criteria voor verslaglegging en een posterpresentatie. De student kreeg naast de begeleidende taak ook een beoordelende. Hij beoordeelde voor eenderde mee. Voorts werd de participatie van de student als wegingsfactor meegenomen in de beoordeling door de docent.

StatIG: een onderzoek met kranten als bron

Leerlingen en studenten troffen elkaar op de VU in het hoorcollege 'Het koningshuis en religie'. Een groepje leerlingen merkte in hun verslag hierover op: 'Het hoorcollege vonden wij alle vier leuk. Je proeft dan toch een beetje het sfeertje van hoe het op een universiteit eraan toegaat.'

Dit was ook het moment dat zij kennis maakten met hun studentbegeleider, en waarin de onderzoeksoopdrachten (zie kader) werden verdeeld. Bij de groepsindeling werd zoveel mogelijk rekening gehouden met de voorkeur van de leerling en de student voor een deelonderwerp. Eén van de groepen ging aan de slag met de beeldvorming rond het huwelijk van Beatrix en Claus: 'Een onderwerp dat wij kozen, omdat wij dachten dat hier wel veel informatie over te vinden zou zijn en ook omdat we wel wisten dat er veel opstanden waren geweest tijdens het huwelijk en ons dit interessant leek. We wisten verder niet waarom die opstanden er waren, door wie ze werden uitgevoerd en wat ze precies inhielden. Al snel vloog de informatie ons om de oren. We wilden ons gaan specificeren op de rellen die er die dag plaatsvonden en dan vooral waarom die er eigenlijk waren. Vandaar dat onze hoofdvraag luidde: Waarom was er een opstand tegen het huwelijk?'

Na een gezamenlijk werkcollege over het werken met artikelen uit *Trouw*, *NRC* en *de Volkskrant*, als historische bron, en een bezoek aan de perskamer van de VU gingen leerlingen onder begeleiding van hun studentbegeleider aan de slag: 'Wij hadden een leuke studentbegeleidster en zij gaf ons ook een paar duidelijke tips. Ook hebben we met haar geoefend hoe je een krantenartikel kan lezen en de informatie eruit halen.'

- 1 Terugkeer Wilhelmina in Nederland, 13 maart 1945
- 2 Koningin Juliana gekroond, september 1948
- 3 Soevereiniteitsoverdracht, 29 december 1949
- 4 Speech koningin in het Amerikaanse congres, 1952
- 5 Greet Hofmans affaire (behandeling Nederlandse pers), 1959
- 6 Overlijden Wilhelmina, december 1962
- 7 Irene wordt katholiek, januari 1964
- 8 Irene trouwt met Bourbon-prins, april 1964
- 9 Verloving Beatrix-Claus, juli 1965
- 10 Huwelijk Beatrix-Claus, maart 1966
- 11 Geboorte Willem-Alexander, april 1967
- 12 Bevrijdingsdag, mei 1970
- 13 Ontvangst keizer Hirohito (Japan) door Juliana, 1971
- 14 Lockheed-schandaal, augustus 1976
- 15 Kroning Beatrix, april 1980
- 16 Kersttoespraak Beatrix n.a.v. moord op Kerwin Duinmeijer, 1983
- 17 Hersenvliesontsteking Beatrix, augustus 1987
- 18 Afstuderen Willem-Alexander, 1993
- 19 Bevrijdingsdag, mei 1995
- 20 Bezoek Beatrix aan Indonesië, augustus 1995
- 21 Overplaatsing ambassadeur Roell uit Zuid-Afrika, 1996
- 22 Huwelijk Willem-Alexander-Maxima, februari 2002
- 23 Dood Prins Claus, oktober 2002
- 24 Mabelgate, oktober 2003
- 25 Geboorte Catherina Amalia, december 2003
- 26 Dood Prinses Juliana, maart 2004
- 27 Dood Prins Bernhard, 2005

Aan het einde van de eerste ontmoeting moest er een werkplan liggen, dat door de studentbegeleider beoordeeld zou worden. De begeleider merkte hierover op: 'Tijdens de eerste bijeenkomst moest het werkplan al worden opgesteld. Uiteraard heb ik er vooraf over nagedacht hoe ik het beste met de leerlingen een probleemstelling zou kunnen formuleren en een werkbaar werkplan kon ontwikkelen binnen drie kwartier, maar ik kwam er niet echt uit. Ik had mij er min of meer al bij neergelegd dat, wilde ik een beetje tempo met ze maken, ik als souffleur zou moeten optreden. Ik was dan ook bijzonder verrast dat ze binnen twintig minuten op eigen kracht dit alles al voor elkaar hadden. Ik hoefde ze alleen maar stap voor stap door het proces van onderzoek heen te coachen, maar de dames vulden het zelf in. Het werkschema was klaar, de taken naar persoon uitgesplitst en een vervolgspraak was gemaakt.'

Een andere groep stelde een onderzoek in naar de reacties op de terugkeer van de Oranjes na de Tweede Wereldoorlog. Daarbij betrokken zij ook de positie van de artikelen in de krant (voorpagina?), het taalgebruik (lovend?), het formaat (lengte artikel) en de context

(belangrijke artikelen eromheen?). In de beantwoording van de vraagstelling kwamen zij hierop terug en schreven onder andere: 'Het was erg interessant dat we uit de plaats waar een artikel zich bevond konden afleiden hoe de kranten tegenover bepaalde zaken staan.'

De deelonderzoekjes moesten samen een antwoord geven op de overkoepelende vragen van het project: 'Wat is het beeld van het koningshuis dat in verschillende kranten wordt geschetst en in hoeverre zie je dat beeld veranderen vanaf 1945? Hoe kun je dit beeld verklaren binnen de veranderende maatschappelijke context?'

Het project werd afgesloten en beoordeeld met een schriftelijk verslag, een persbericht en een plenaire posterpresentatie. Studenten beoordeelden samen met de docenten de verslagen en schreven een toelichting op hun beoordeling. Zo schreef een van de studentbegeleiders de volgende toelichting: 'Ik ben erg onder de indruk van de prestatie - het is een duidelijk gestructureerd verhaal en dekt zich historisch goed in. De opmaak is uitstekend en helder. De drie leerlingen hebben het goed in een geheel op laten gaan.'

Maar er is ook kritiek van de studentbegeleider: 'De schrijfstijl van de leerlingen liet soms te wensen over, het was te los en te verwijzend naar de auteurs. Het gedeelte over de oorsprong van het koningshuis was te lang. Liever had ik meer details van de geanalyseerde kranten gezien. De informatie over de achtergrond/geschiedenis van de kranten had dieper mogen zijn.'

Aan het eind van hun verslag blikten leerlingen en studenten terug op het project en de begeleiding. Natuurlijk waren niet alle betrokkenen even enthousiast en vielen er punten te verbeteren, maar de meesten waren enthousiast.

Een van de studentbegeleiders verwoordde zijn ervaringen als volgt:

'Ik ontdekte dat ik sinds mijn eigen vwo-tijd ongemerkt een stuk gegroeid was als academicus. Zaken als een kritische houding ten opzichte van je bronnen, het effectief en doelgericht werken aan de beantwoording van je onderzoeksvraag en het plaatsen van je onderzoek binnen een maatschappelijk relevant kader, heb ik toch min of meer terloops opgepakt tijdens mijn studie. Ik bleek er verder in ontwikkeld te zijn dan ik dacht. Wat hierbij belangrijk is, is dat ik mijzelf er bewust van werd, dat ik deze kennis en vaardigheden ook kon overbrengen op leerlingen die hier nog niet mee in aanraking zijn gekomen.'⁹

Opbrengst en waarde

Het gehele traject is onderzoeksmatig gevolgd met voor- en natoets, interviews en vragenlijsten onder leerlingen en studenten. Voor een uitgebreide bespreking ontbreekt hier de ruimte. Maar uit bovenstaande beschrijving en

'De samenwerking met de begeleider verliep voor ons (en hopelijk ook voor hem) erg goed. De afspraken op de VU waren nuttig voor onze opdracht. De samenwerking in het groepje verliep ook goed. We hebben ervan geleerd dat we taken eerder moeten verdelen. We hebben ervan geleerd dat kranten niet altijd even geloofwaardig zijn. En dat secundaire literatuur ook erg nuttig kan zijn. We hebben er een meer kritische kijk tegenover kranten aan over gehouden.'

de citaten van leerlingen en studenten blijkt dat we verschillende elementen uit het concept van de community of learners vorm hebben gegeven. Hoewel het slechts een eerste stap is, hopen wij toch dat leerlingen en studenten door middel van lessen, hoor- en werkcollege hun begeleidingsvaardigheden, (onderzoeks)vaardigheden en kennis rond dit thema hebben uitgebreid. Samen hebben zij een historisch onderzoekje verricht waarvan de uitkomsten in de eerste plaats door leerlingen en studenten zelf benut werden, maar ook door docenten gebruikt worden. Door leerlingen toegang te geven tot het gebruik van historische bronnen, door hun komst naar de VU en gesprekken met studenten raakten zij hopelijk iets vertrouwer met de cultuur van universitair onderwijs en wetenschap. Zelfstandig oordelen en reflectie werd gestimuleerd door dit op te nemen in hun schriftelijke verslaglegging. We hebben geprobeerd de leerlingen in te wijden in een cultuur van onderzoek doen, samenwerken en communiceren over resultaten van onderzoek. Maar kan de docent hiermee? Het concept van de community of learners laat de educatieve waarde zien van het opzetten van activiteiten waar je als deelnemer; als docent, leerling of student, de afloop niet weet. Wij voelen ons in ons streven naar een verdere verbetering van onderwijs gesteund en gestimuleerd om in de klas en de collegezaal opdrachten te laten uitvoeren waarvan de uitkomst niet vaststaat, om van en met elkaar te leren. Het concept van community of learners is niet alleen verbonden aan universiteiten, maar kan ook met behulp van wetenschappers en onderzoekers uit bedrijven, musea of lokale historische instellingen opgezet worden. Leerlingen kunnen ook op deze wijze kennis maken met de cultuur van onderzoek doen. Het werken in een community of learners vereist commitment van elke deelnemende groep. Door deze betrokkenheid kan het contact met elkaar, het onderzoekend leren, een extra dimensie aan het leren toevoegen en zo het leerplezier van een ieder vergroten. Een van de deelnemende geschiedenisdocenten van het Ignatius Gymnasium verwoordde het als volgt: 'Het is het geheel; het boek, de wetenschap, het onderzoek en het contact met historici. Dat maakt het voor mij heel aantrekkelijk.'¹⁰



Citaat uit de presentatie van Jan Idema over zijn ervaringen met het Vrolijke Schoolproject StatIG op een afsluitend symposium op de VU op 16 juni 2006.

Uitspraak van Sylvia Loete, geschiedenisdocente Ignatius Gymnasium, in de film StatIG.

Schatten onder je voeten

In Castricum is in bezoekerscentrum De Hoep een interactieve tentoonstelling te zien over Hilde, een skelet uit de vierde eeuw na Christus dat in 1995 is opgegraven. Ze is gereconstrueerd als wassen beeld en staat centraal in de tentoonstelling over het leven in het noorden van Holland van 600 v.C. tot ongeveer 750 n.C.

TENTOONSTELLING SCHATTEN ONDER JE VOETEN



www.schattenonderjevoeten.nl
tot en met september 2007

Bezoekerscentrum De Hoep
Johannisweg 2
1901 NX Castricum
Telefoon: 0251 - 661066

Openingstijden:
dinsdag tot en met zondag van 10.00 tot 17.00 uur
op maandag gesloten
De toegang en parkeren is gratis

Informatie en afspraken:
John Kok (educatief medewerker)
Telefoon: 023 - 5413374
op dinsdag, donderdag en vrijdag
van 15.00 - 17.00 uur
Kosten van het educatieve pakket: € 67,- per klas

Als je de borden Castricum aan Zee volgt kom je vanzelf bij bezoekerscentrum De Hoep, dat middenin de duinen van PWN Waterleidingbedrijf Noord-Holland ligt. De Hoep heeft de allure van een bezoekerscentrum zoals je dat in de natuurparken van Scandinavië tegenkomt: een modern design, mos en gras op het golvende dak zodat het geen inbreuk maakt op de omgeving, en veel glas om van de duinen te genieten. Kortom, een prachtige locatie voor een tentoonstelling over de oudheid in het noorden van Holland. Je kijkt naar buiten naar de kale struwelen, een paar schapen en een klein meertje en je weet onmiddellijk dat het toen niet meeviel om te overleven. Hilde is dan ook niet oud geworden. Ze was rond de dertig toen ze overleed. Na onderzoek bleek dat haar arm jaren eerder gebroken was geweest.

De tentoonstelling

In het midden van de vrij kleine tentoonstelling staat Hilde fier rechtop en is geen spoor van de gebroken arm te zien. Ze is een rossige Friezin in de kracht van haar leven met sterke, degelijke kleding en een mooi sieraad om haar hals. Ze ziet er welvarend uit. Om haar heen zijn allerlei hoeken gecreëerd die de verschillende aspecten uit het leven in haar tijd belichten. Met de interactiviteit van de tentoonstelling wordt bedoeld dat je de spullen mag aanraken en uitproberen. Dat geeft meteen een heel andere sfeer en het levert veel gesprekstof op. Bij het dossier dat moet worden ingevuld hebben we een klein zakje graankorrels gekregen, maar hoe krijg je die nou tussen de maalstenen? De stenen zijn veel te zwaar om op te tillen en het duurt vrij lang voor we doorhebben dat de as van de maalsteen, waar een houten pin in zit, met opzet iets groter is gemaakt zodat het graan daarin gedaan kan worden. Na een paar maal stevig ronddraaien is het graan gemalen.

Na bestudering van een stuk van de wand van een boerderij is het de bedoeling dat je zelf een stukje vlechtwerk maakt. Omdat je daar als bezoeker niet aan

VOORWERPEN

Ga naar het lab.

gewend bent, gaat iedereen heel voorzichtig met de takjes en het riet om. De boerderijen waren verrassend groot, wel zo'n zes bij dertig meter en werden op de hogere stukken grond gebouwd. Het waren woon-stalhuizen waarbij 's winters geprofiteerd werd van de warmte die de dieren gaven.

Het vervoer ging in de drassige delta van het Oer-IJ vooral in degelijk uitziende bootjes. Met hengels van houten takken en een stukje touw met magneet mogen we even vissen. De plastic visjes lijken nog het meest op harders. Deze vissoort leeft inderdaad in brak water net als in het Oer-IJ. Het voedsel van toen wordt nu nog volop gegeten: veel rund- en lamsvlees, vis, wortelen, uien, kool en graan (gerst). Bij de gevonden etensresten zijn tot verbazing van de archeologen nauwelijks wildresten gevonden.

Een paar eeuwen voordat Hilde leefde was er flink gevochten met de Romeinen en waren de legioenen uiteindelijk verdreven tot achter de Rijn. In Hildes tijd werd er veel handel gedreven en vochten Friezen als huursoldaat in het Romeinse leger. In het Oer-IJgebied en de directe omgeving is veel geïmporteerd aardewerk gevonden. Ook maalstenen, stof, wijn, wapens en bont werden verhandeld. Friezen hadden geen schrift waardoor veel gewoonten en gebruiken indirect via de Romeinen en later via monniken bekend werden.

Naast het wassen beeld van Hilde is ook haar skelet in een glazen kist te zien. Bezoekers krijgen de opdracht om na te denken hoe ze om het leven kan zijn gekomen. Bij de kist kunnen luikjes worden opgeklapt met aanwijzingen. Hilde was niet in een grafveld begraven, maar werd alleen gevonden en lag op haar buik, terwijl de Friezen net als wij de doden op hun rug begroeven. Daarnaast droeg ze nog steeds haar vrij kostbare sieraden. De suggestie dat ze geofferd zou zijn - mede omdat ze een gebroken arm had gehad - wordt van de hand gewezen. Iemand van haar leeftijd had ongetwijfeld kinderen en met een scheefgegroeide arm kon je nog steeds van alles doen. Het wekt irritatie dat de oplossing niet gevonden wordt.

Imponerend is een glazen zuil met de verschillende bodemlagen en de daarbij vermelde jaartallen. De bodem ligt nog vol met archeologische vondsten. Maar de provincie Noord-Holland heeft ervoor gekozen het materiaal zo veel mogelijk te laten liggen omdat er geen geld is om alles te bewaren en omdat de opgraafmethoden steeds meer verbeteren. Wellicht hoeft men in de toekomst niet meer te graven om vast te kunnen stellen of er bijzondere zaken in de bodem zitten.

Educatief programma

Er wordt voor scholen een educatief programma voor de volgende typen onderwijs aangeboden:

- leerjaar 1 en 2 havo/vwo;
- leerjaar 1 en 2 vmbo-gemengd en theoretisch;
- leerjaar 1 en 2 basis en kader;
- de bovenbouw van de basisschool.

De lessen bestaan uit drie onderdelen: een voorbereiding in de klas, het bezoek aan de tentoonstelling en een verwerkingsles. Ze gaan uit van het principe van zelfontdekkend leren.

Vorbereiding

In de voorbereiding wordt een (lang) introductieverhaal van Hilde voorgelezen. Leerlingen beantwoorden aan de hand hiervan enkele vragen. Het is de bedoeling dat er een vergelijking wordt gemaakt tussen Nederland in de tijd van de Grieken en Romeinen en nu. Daarnaast zijn er opdrachten waar bijvoorbeeld in combinatie met het vak handenarbeid een sierraad gemaakt kan worden. Ook kan er bij aardrijkskunde een kaart van vroeger en een kaart van nu ingekleurd worden.

Het bezoek

Een museumdocent daagt de leerlingen uit om als archeoloog te achterhalen hoe Hilde gestorven is. Met een half ingevulde dossiermap gaan de leerlingen speuren.

Onderwerpen zijn: het veranderende landschap, voedsel, goden en doden en woningbouw. Welke sporen uit die tijd zijn er in het landschap nog te zien en wat doen we daar mee? Ten slotte doet iedere groep een doe-activiteit. Dit varieert van het maken van een Friese speld tot het maken van een verdiepingsopdracht.

Verwerking

Aan de hand van gevonden voorwerpen op kaartjes en een voorleesfragmentje maken de leerlingen in groepjes een kettingverhaal.

Voor de docent is er een lespakket met informatie en aanvullende lessuggesties.

Het geheel maakt een professionele en uitnodigende indruk met een behoorlijke variëteit aan activerende didactiek. *Schatten onder je voeten* sluit qua onderwerp goed aan bij de behandeling van de Romeinen in Nederland en kan ook prima geïntegreerd worden met aardrijkskunde of binnen het leergebied M&M worden aangeboden.

Veel
scherven van
misbaksels

over.



C. Dekkers, G. Dorren, R. van Eerden, *Het land van Hilde. Archeologie in het Noord-Hollandse kustgebied.* (Matrijs: Utrecht, 2006) 128 blz., prijs € 19,95

Het land van Hilde is een mooi geïllustreerd boek dat in heldere duidelijke taal de geschiedenis van het Oer-IJ vertelt vanaf een paar eeuwen voor Christus tot het jaar 750 wanneer christelijke missionarissen arriveren. In het gebied tussen Haarlem, Alkmaar en Amsterdam vestigden zich rond 600 tot 200 v.C. Friezen die handig gebruik wisten te maken van de natuur en bloeiende boerenbedrijven vestigden. Daarnaast onderhielden ze handelscontacten met de Romeinen en later met allerlei volkeren rond de Noordzee.

Tweeduizend jaar geleden bestond de kust van Noord-Holland uit kwelders, strandwallen, slikken en kreken. Het Oer-IJ was een noordelijke aftakking van de Rijn die zich langzaam ontwikkelde tot een lagune waar aanvankelijk op de strandwallen werd gewoond en waar de kwelders als weidegrond werden gebruikt. Met de komst van de Romeinen veranderde het leven aan het Oer-IJ. Bij het huidige Velsen werd Castellum Flevum gebouwd waarin een paar honderd Romeinse soldaten waren gelegerd en de Friezen moesten voortaan belasting betalen in de vorm van runderhuiden. In het jaar 28 kwamen de Friezen in opstand omdat ze de belasting niet langer konden opbrengen en zelfs hun vrouw en kinderen moesten afstaan als slaven. Ze trokken op naar Castellum Flevum, werden daar uiteindelijk verjaagd maar toen de Romeinen de Friezen achterna gingen de delta in, keerden de kansen. De Romeinen konden met hun zware bewapening moeilijk over de kreken komen en werden steeds verder in het drassige terrein gelokt.

'Een grote veldslag vond plaats in het woud van Baduhenna (Bakkum of Heiloo). Negenhonderd Romeinen vonden de dood door Friese wapens en vierhonderd doden elkaar omdat ze verraad vreesden,' schreef Tacitus. Hiermee was de Friese overwinning een feit. In het jaar 47 trokken de Romeinen zich definitief terug achter de Rijngrens. Het zou nog ruim 100 jaar duren voordat er weer vreedzame contacten met de Romeinen werden onderhouden. Rond 250 na Christus bereikte de bewoning een hoogtepunt. Het Oer-IJ was in die dagen dichtbevolkt door de bloeiende handel en doordat andere Friese volkeren langs de Noordzeekust trokken en door het Romeinse imperium niet verder konden.

Eind 1995 werd het graf van Hilde gevonden tijdens een grote opgraving in Castricum. De wijk Oosterbuurt



werd uitgebreid en archeologen kregen zes weken de kans om een kijkje te nemen in de bodem: het werden uiteindelijk negen maanden. Voor Maaïke Sier, archeologe was het destijds spectaculair.

'Iedere put die we maakten, zat vol met aardewerk, waterputten en sporen van boerderijen en akkers. Elke dag waren we bakken met vondsten aan het wassen... Het skelet van Hilde kwam als eerste naar boven... Een mens vinden blijft iets heel bijzonders. Op de opgraving is er meteen een sfeer van grote eerbied. En van concentratie, want een skelet moet er in één dag helemaal uit. Anders kan het 's nachts geroofd of beschadigd worden.'

Het land van Hilde is uitgegeven door de stichting Matrijs in samenwerking met de provincie Noord-Holland.



Detail van een
schilderij van A.
Beekman, 1656.

DE VERENIGDE OOST-INDISCHE COMPAGNIE (1602-1799):

Een imperiale speler, een koloniale macht – of een handelsnetwerk?

De VOC is weer terug in het publieke debat, met dank aan Balkenende. Wat hield de roemruchte VOC-mentaliteit in? Historicus Peter Rietbergen geeft een zakelijk antwoord.

In de zestiende eeuw groeiden Spanje en Portugal dankzij investeringen in overzeese expedities uit tot grote mogendheden: zij gingen handel drijven op en verwierven deels ook militair-bestuurlijke macht over delen van Amerika, Afrika en Azië. Beide waren erop uit om nieuwe commerciële mogelijkheden te zoeken en om zoveel mogelijk winst uit de veroverde gebieden te halen. Zo waren de Spaanse provincies in Midden- en Zuid-Amerika voor het moederland van belang als leverancier van goud en zilver, van belastinginkomsten en van producten als suiker, tabak en katoen; die werden voor de zich nu in Europa concentrerende wereldmarkt verbouwd op door slaven uit Afrika bewerkte plantages. Overigens waren het de Afrikanen zelf die deze slaven 'haalden'; Europeanen waren de gretige kopers.

Portugal had, naast een territoriaal rijk in Brazilië, in de zestiende eeuw een Europese monopoliepositie in de specerijenhandel met Azië.

Bij de ontdekkingsreizen die de blik van Europeanen op de wereld gingen verruimen, hebben de Nederlanden lange tijd geen rol gespeeld. Nederlandse kooplieden concentreerden zich op de Oostzeevaart, voor de graan-, koper- en bonthandel, op de Engelandvaart, voor de wol, en op de Straatvaart: die gaf via Gibraltar toegang tot de Zuid-Europese havens waar Aziatische producten te koop waren.

Toen Koning Philips II in 1580 Lissabon innam, sloot hij deze havenplaats voor de Nederlandse rebellen. Pas toen ging men in Holland en Zeeland de mogelijkheid overwegen om de specerijen zelf te gaan halen in het gebied van oorsprong: het Verre Oosten. Bovendien zou men dan de Portugese tussenhandel als kostenverhogende factor elimineren. Tevens speelde de overwe-

ging dat sowieso de Portugese handelsorganisatie er niet op berekend bleek om aan de toenemende vraag vanuit onder andere de Nederlanden te voldoen. Ten slotte was een krachtige Aziatische handelspolitiek een mogelijkheid de Portugees-Spaanse vijand economisch te treffen.

Nederlandse ontdekkingsreizen

Natuurlijk gaven Spanje en Portugal hun kennis over de oceanroutes niet vrij. Het welslagen van Nederlandse ondernemingen was dan ook voor een aanzienlijk deel te danken aan gedegen voorbereidingen. Hierbij speelde de cartografie, die aan het eind van de zestiende eeuw in Nederland op zeer hoog peil stond, een rol. Ook werd gebruik gemaakt van het reisverslag van Jan Huygen van Linschoten, die in 1593 teruggekeerd was van een lang verblijf in Spanje, Portugal en India. Zijn boek bevatte allerlei informatie die de Portugezen liever voor zichzelf hadden behouden. Maar zonder de inbreng van ondernemende, kapitaal-krachtige kooplieden was het Hollandse overzeese avontuur niet gelukt. Met name Antwerpenaren die na de Scheldesluiting in 1585 gevlucht waren, zorgden ervoor dat de schepen goed uitgerust werden. De eerste Noord-Nederlandse reizen naar 'Azië' zochten een korte, goedkope zeeweg langs de Poolroute. De bekendste tocht werd die Jacob van Heemskerk en Willem Barendsz., in 1596 ondernomen op instigatie van de Amsterdamse cartograaf Petrus Plancius, en met kapitaal van Zuid-Nederlandse koopman Balthasar de Moucheron. Hoewel deze expeditie strandde op Nova Zembla, waar moest worden overwinterd, leverde ze toch de ontdekking op van het eiland Spitsbergen, later het centrum van de Nederlandse walvisvaart. Tussen 1595 en 1599 vonden twee reizen naar Azië plaats langs de zuidelijke route, om Kaap de Goede Hoop. De tweede tocht, onder leiding van Jacob van Neck, was in groot financieel succes. Dit leidde ertoe dat in diverse Hollandse en Zeeuwse steden handels-

Prof. dr. P.J.A.N. Rietbergen is hoogleraar Europese cultuurgeschiedenis na de middeleeuwen aan de Radboud Universiteit Nijmegen, met als buitengewone leeropdracht: Geschiedenis van de Europese expansie en de reacties daarop.

MALLAKA:



Trots wapperde de Nederlandse vlag op Malakka, dat in 1641 op de Portugezen werd veroverd. Anonieme tekening eind achttiende eeuw.

compagnieën werden opgericht met het doel te komen tot een geregelde handel op Indië, zoals men het Verre Oosten noemde.

Oprichting van de VOC

De handelsverbanden die aan het eind van de zestiende eeuw gesticht waren, de zogenaamde 'Compagnieën van Verre', beconcurrerden elkaar al snel. Verstandige lieden stelden dat alleen vërgaande samenwerking nog verdere commerciële successen mogelijk zou maken. Prins Maurits en Johan van Oldenbarnevelt erkenden beiden het economische en politieke belang van de handelsexpansie – ze meenden terecht dat dit Spanje's financieel-militaire positie danig zou verzwakken; daarom ijverden zij voor samenwerking, zeker nadat in 1600 in Engeland met de oprichting van de 'East India Company' een mogelijke concurrent was ontstaan. In januari 1602 kwamen de vertegenwoordigers van de verschillende compagnieën op uitnodiging van de Staten-Generaal bij elkaar. Dat leidde tot de oprichting van de Verenigde Oost-Indische Compagnie. Onder leiding van een centrale directie, de 'Heren XVII', kreeg deze maatschappij-op-aandelen van de

Staten-Generaal voor de duur van 21 jaar (later steeds verlengd) het Nederlandse monopolie voor de handel op 'Indië', dat wil zeggen op de wereld beoosten Kaap de Goede Hoop.

De Verenigde Oost-Indische Compagnie ontwikkelde zich al spoedig tot een wereldomspannende handelsorganisatie, met enig recht de eerste 'multinational' in de economische geschiedenis genoemd. Overigens is het ook belangrijk te bedenken dat bijna eenderde van het VOC-personeel niet uit Nederland stamde, maar elders in Europa werd gerekruteerd.

Hoewel de ondernemingen van de VOC tot Nederlands meest geroemde prestaties op handelsgebied worden gerekend, en de politieke betekenis ervan voor het prestige van de Republiek als 'grote mogendheid' niet mag worden onderschat, droegen zij in economisch opzicht toch nooit meer dan 10% bij aan het totale handelsvolume van ons land. Het zijn misschien juist de soms zeer hoge dividenduitkeringen geweest, vaak gepaard gaande met aandelenspeculatie, die tot de verbeelding spraken, alsmede de grootschalige culturele kennismaking met de werelden van Azië:

Amsterdam werd Europa's venster op de Oriënt, waar men andere mensen, dieren en planten zag, en waar tal van boeken over 'de Oost' werden gepubliceerd.

Handelsvestigingen en kolonisatie

Reeds Van Neck richtte op de Molukken, de zogenoemde specerij-eilanden, enkele versterkte posten in - factorijen - van waaruit handel gedreven werd met de inlandse bevolking. Wel leidde dat al meteen tot strijd met de Portugezen, die dit gebied voor zich claimden.

Juist dergelijke - overigens heel kleine - vestigingen vormden de centra van de vroegste Nederlandse handelsexpansie in Azië. Anders dan bij de imperiale mogendheden Spanje en Portugal speelde het veroveren van gebieden alleen om het bestuur erover en de opbrengst ervan, of ten behoeve van grote volksplantingen, bij de Nederlanders gedurende de zeventiende en achttiende eeuw nauwelijks een rol. De Compagnie stichtte eigenlijk geen koloniën - de heren XVII vonden volksplantingen duur en onnuttig. Alleen op de door de VOC veroverde kleine eilanden Ambon en Banda woonden betrekkelijk grote groepen Nederlanders. Datzelfde geldt voor Batavia en Colombo, en tenslotte voor de Kaap. Maar van grote migraties van Nederlanders naar Azië, zoals van Spanjaarden naar Zuid-, en Engelsen naar Noord-Amerika was geen sprake. Een Nederlands-Aziatisch koloniaal imperium ontstond, in tegenstelling tot wat velen menen, eigenlijk pas nadat de VOC al failliet gegaan was: met de erfenis bouwde de Nederlandse overheid in de negentiende eeuw een echt overzees rijk op.

Intussen verwierf de VOC zich gedurende de zeventiende eeuw door gewiekst manoeuvreren wel een plaats op veel Aziatische markten - van het Arabisch schiereiland en Iran tot in Japan. Veel macht had men daar niet, stelde de gouverneur-generaal vast: 'van 's Compagnies magt te spreeken en te dreygen comt in grooten handelsrijcken geheel niet te passe.' Dat noodzaakte de Compagniesdienaren om goede betrekkingen aan te knopen met lokale machthebbers, die men niet altijd waardeerde - aan het Perzische hof trof men 'weynigh grootsheyt off konincklijke magnificentien'; eerder was alles er 'plomp en rouw naer der Persiaenen aert'. Een vorst in Zuid-India vond men 'een seer onaangenaam, norsch en schraapzugtig mensch'.

In enkele gevallen maakte de VOC zich, met beperkte inzet van militaire middelen en dus geld, meester van een aantal profijtelijke handelsplaatsen die eerder door de Portugezen in Zuid- en Zuidoost-Azië waren veroverd - Cochín, op de kust van Kerala, en Galle, op Sri Lanka, tonen nog vandaag de dag sporen van zowel Portugese als Nederlandse aanwezigheid.

Knooppunten in een handelsnetwerk

Java en de specerij-eilanden

De allereerste contacten met Azië waren gericht op de handel in kruidnagelen en foelie, die zich concentreerde in het oosten van het huidige Indonesië. Wel bleek al snel dat de financiering van de specerijhandel problematisch was: de VOC had niet genoeg edelmetaal, c.q. baar geld om in Zuidoost-Azië op grote schaal te kunnen inkopen. Om dat probleem op te lossen, moest men een complex systeem van ruilhandel opzetten, waarbij producten uit het ene deel van Azië tegen winst verkocht werden op andere Aziatische markten, zodat uiteindelijk een positief saldo ontstond dat aankoop van de voor Europa bedoelde waren mogelijk maakte.

Tevens zag men al snel in dat het niet eenvoudig was om de Nederlandse factorijen op de specerij-eilanden en de bemanning van de schepen die in Azië voeren van voedsel te voorzien. Dat laatste probleem bracht de VOC naar het grote eiland Java, waar rijst in overvloed werd geproduceerd. Uiteindelijk vestigden de Nederlanders het centrum van hun hele Aziatische handel rond een fort bij de door hen veroverde stad Jakatra, in 1619 omgedoopt tot Batavia - het huidige Djakarta.

Daar zetelde sedertdien het bestuur van de VOC in Azië, onder leiding van een door de Heren XVII benoemde gouverneur-generaal. Daar kwam alle informatie samen uit de vele tientallen, over heel Azië verspreide factorijen, alvorens de papieren werden opgestuurd naar het hoofdkantoor van de Compagnie in Nederland. Daar arriveerde jaarlijks de vloot uit 'Patria' met bevelen van de Heren XVII, met nieuwe kooplieden, soldaten en dominees; en daarvandaan vertrok de 'retourvloot', met de kostbare Aziatische producten. Nu nog ziet men er het zeventiende-eeuwse fort en achttiende-eeuwse patriciërshuizen.

Hoewel het eiland Java tot in het begin van de achttiende eeuw grotendeels beheerst werd door de rijstleverende inheemse heersers, voelde de VOC om economische en politieke redenen toch de behoefte aan een zekere controle. Mede daarom liet men zich, al was het soms met tegenzin vanwege de hoge kosten, mengen in onderlinge ruzies tussen deze vorsten, of tussen een heerser en zijn adellijke onderdanen. Dan zagen de Javaanse leiders in de VOC een militair interessante bondgenoot, zeker als er ruzies waren over troonsopvolging. Zo nam de macht van de Compagnie vooral in de kustgebieden van Java in de loop van de achttiende eeuw toe - het fenomeen is wel gekenschetst als 'imperialisme met tegenzin'. Met andere Indonesische eilanden als Borneo en Sumatra bestonden veelal slechts handelscontacten.

India en Ceylon

De activiteiten in Oost-Indië en de zojuist geschetste problemen resulteerden al snel in uitbreiding van de VOC-handel over andere delen van Azië.

In Zuid-India, waar in de zestiende eeuw de Portugezen de peperhandel met Europa hadden gedomineerd, werden door de VOC in de zeventiende eeuw enkele handelssteden veroverd. In Cochin, op de Malabarkust, vestigde de Compagnie haar gezag, om handel te drijven in dit winstgevende product; daarnaast leverde de parelvisserij, maar ook de textielindustrie aardige winsten. Wel schreef een VOC-ambtenaar dat het hem veel 'moeyten ende hooftbreecken' had gekost zich te verhouden tot 'de groote menichte van de vorsten ende lantheeren die haer onbepaalde magt ende gebied' daar uitoefenden.

In Bengalen dreef de VOC, samen met andere Europese en Aziatische concurrenten, een lucratieve handel in opium. Het centrum van de Aziatische kaneelteelt, het eiland Ceylon, was voor de Compagnie minstens even begerenswaardig. In de loop van de zeventiende eeuw werden ook daar de Portugezen van de kusten verdreven, en vestigde de VOC er haar gezag, zodat het inheemse staat Kandy tot samenwerking gedwongen kon worden: als de 'Keizer van Kandy' niet meewerkte, dreigde de VOC 'te sluijten de havenen en uittogten rondsom dit eijland Cheijlon [en] selvs alle passen en wegen na binnen nauwe gade te slaan...'

Zuid-Oost-Azië, China en Japan

Wat wij nu Thailand noemen, was in de zeventiende eeuw het koninkrijk Ayuthaya, genoemd naar de gelijknamige stad aan de bovenloop van de Menam-rivier. Daar dreef de VOC handel met Thaise, Chinese en Arabische kooplieden, in producten die men hoopte te kunnen verkopen aan Chinezen en Japanners.

Want het 'rijk van het Midden', China, was een belangrijk commercieel doel, vooral vanwege luxeproducten als zijde en porselein. Alle Europese mogendheden die vanaf de zestiende eeuw op Azië handel dreven, wilden toegang krijgen tot de productiecentra, doch de Chinese regering wist tot ca. 1800 een dergelijke commerciële infiltratie te voorkomen. Ook de Nederlanders

slaagden er niet in op het vasteland handel te drijven, al investeerden zij een paar keer kleine vermogens in het uitrusten van kostbare gezantschappen naar het hof in Peking. Wel veroverden zij Taiwan, eerder door de Portugezen Formosa genaamd, van waaruit een levendige smokkel met continentaal China werd bedreven.

Succesvoller was het Nederlandse contact met het eilandrijk Japan. Al in 1600 landde er een Nederlands schip, *De Liefde* genaamd. Koper, lakwerk maar ook zijde en porselein vormden de voornaamste waren die vanuit Japan werden betrokken. Vanwege binnenlands beleid dwong de regering rond 1640 de belangrijkste concurrenten van de VOC op de Japanse markt, Portugal en Engeland, om het land verlaten.

De Compagnie kreeg als enige Europese handelsvertegenwoordiging het recht jaarlijks een schip naar Japan te sturen, waar overigens de Nederlandse handelaren - door de Japanners 'roodharige barbaren' genoemd - min of meer gevangen zaten op Deshima, een minuscule kunstmatig eilandje in de baai van Nagasaki. Van daaruit moesten de Nederlanders, als prijs voor hun verblijf in Japan, elk jaar een zeer kostbare ambasadereis ondernemen naar Edo, het huidige Tokio, om met de regering van Japan te onderhandelen over de verlenging van het monopolie. Al spoedig ontwikkelde zich een situatie waarbij de Japanners de Nederlanders gebruikten om meer te weten te komen over de Europese wereld en cultuur - de Japanse heersers vroegen om spiegels en verrekijkers, om staande klokken en brandspuiten, maar ook om boeken die handelden over de Europese wetenschappen -, terwijl de Nederlanders degenen werden die Europa via tal van reisverhalen en andere publicaties informeerden over dat vreemde Japan; een land met een door niemand ooit geziene keizer, van wie verteld werd 'dat hem de sonne niet magh beschijnen, noch zijn voeten d'aerde raeken, noch 't hair of nagels ooit gekort worden', maar ook met boeddhistische monniken en rondreizende hoeren.

De Kaapkolonie

In 1652 werd door Jan van Riebeeck aan de voet van de Zuid-Afrikaanse Tafelberg een nederzetting gesticht,

LITERATUUR

- F. Gaastra, *De geschiedenis van de VOC* (Zutphen 2002)
- J. van Goor, *De Nederlandse koloniën; geschiedenis van de Nederlandse expansie, 1600-1975* (Den Haag 1997)
- E. Jacobs, *Koopman in Actie* (Zutphen 2000)

- E. Locher-Scholten, P. Rietbergen, *Hof en Handel. Aziatische vorsten en de VOC, 1620-1720* (Leiden 2004)
- P. Rietbergen, *De Eerste Landvoogd. Pieter Both, gouverneur -generaal van Nederlands-Indië, 1609-1614* (Zutphen 1987)
- P. Rietbergen, *Japan verwoord. Nihon door Nederlandse ogen, 1600-1799* (Amsterdam 2003)

die diende als verversingsplaats voor de Oost-Indiëvaarders, op hun vele maanden durende reis naar Azië. Al snel vestigde zich hier een klein groepje Hollandse kolonisten, gevolgd door uitgeweken Franse Hugenoten: zij wijdden zich vooral aan het agrarisch bedrijf, en voorzagen zo de voorbijkomende schepen van voedsel; zij introduceerden er onder andere de wijnbouw. Pas in de negentiende eeuw voegden zich bij deze Europeanen talrijke Engelse en ook Duitse immigranten. De inheemse bevolking, de San en de Khoikhoi, door de Europeanen Bosjesmannen en Hottentotten genoemd, was gedwongen de blanke bewoners in hun gebied te accepteren. Later kwam het tot hevige strijd met Afrikaanse stammen die, eveneens in de zeventiende eeuw, vanuit het noorden naar dit gebied oprukten. Vanaf het begin van de Europese vestiging in Zuid-Afrika bestond er verzet tegen rassenvermenging. Eerst in de late negentiende eeuw werd, onder Brits bestuur, een politiek geïntroduceerd waarbij segre-

gatie bijkans compleet werd afgedwongen. Toen de Europese koloniën zich na de Tweede Wereldoorlog vrijmaakten, werd de in Zuid-Afrika gehandhaafde apartheidspolitiek een wereldwijd symbool van het Europese raciale imperialisme, dat uiteindelijk pas in de laatste decennia van de twintigste eeuw formeel verdween.

Kortom: heeft Nederland een koloniaal verleden?

Jazeker, maar dat strekt zich niet uit tot de tweehonderd jaar tussen 1595 en 1799, waarin de VOC met Azië handelde. Pas in de negentiende eeuw ontstonden er grote Nederlandse gemeenschappen in wat toen ook 'ons Indië' werd genoemd. En pas in diezelfde eeuw werd de 'Gordel van Smaragd' ook echt een economisch en politiek-militair deel van het koninkrijk - zodat Nederland toen pas een imperiale mogendheid genoemd kon worden.

De Nederlanders waren de enige Europeanen die tussen 1641 en 1853 mochten handelen met Japan. Twaalf VOC-dienaren leefden geïsoleerd op het eilandje Deshima. Detail van een Japanse tekening uit de achttiende eeuw.



De macht van het beeld

Op 11 september 2001 keek de hele wereld toe hoe de Twin Towers in elkaar stortten. Sindsdien twijfelt niemand meer aan de macht van het beeld. Het beeld is meer dan ooit van belang voor het geschiedenis- onderwijs. De Koninklijke Bibliotheek in Den Haag heeft daarom 'Het geheugen van Nederland' in het leven geroepen, een beeldbank voor het onderwijs.



Wonen in de jaren vijftig.

Johanneke van Marle is medewerker van de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag.

stimuleren. Postman en andere critici zijn te somber over het gebruik van beeld in onze cultuur en het onderwijs. Er kleven beslist gevaren aan (verkeerd) gebruik van het beeld, maar docenten die het beeld terzijde schuiven, laten een belangrijke kans liggen.

Op 11 september 2001 boorden twee vliegtuigen zich in de Twin Towers in New York. Op CNN was live te zien hoe de brandende gebouwen als kaartenhuizen in elkaar stortten. De beelden lieten diepe sporen na. Elke televisiekijker op iedere willekeurige plek in de wereld werd erdoor geraakt. Sindsdien twijfelt niemand meer aan de macht van het beeld. Het beeld is, nu meer dan ooit, van groot belang binnen het geschiedenisonderwijs. Wie een recente geschiedenismethode bekijkt, kan zonder veel moeite vaststellen dat het aantal beelden sterk is toegenomen, ten koste van de tekst. We beschikken in toenemende mate over historische beelden. Elke dag produceren we foto's, filmpjes, video's en posters. De beelden van 11 september zullen toekomstige leerlingen ook nog zien. Het beeld is dus in steeds belangrijkere mate een drager van historische kennis. In plaats van de noodklok te luiden, is het beter om dit feit te accepteren. Of nog beter: het beeld te benutten en onze leerlingen te leren kijken naar beelden.

Het gebruik van beelden in het geschiedenisonderwijs biedt voordelen. Beelden laten diepere indrukken achter dan teksten. Dit was al eerder door wetenschappelijk onderzoek aan het licht gebracht. Uit cognitief neuro-wetenschappelijk onderzoek blijkt dat beeldmateriaal een effectief leermiddel is. Het toont aan dat visuele informatie anders in de hersenen wordt verwerkt dan talige informatie. Beelden blijken een sterkere indruk achter te laten en zijn achteraf makkelijker te reproduceren dan woorden. Toch moet 'het woord' beslist niet in de uitverkoop. Uit soortgelijk onderzoek blijkt ook dat het rendement van het gebruik van beelden voor het

Volgens sommige opiniemakers zouden de opmars van het beeld en de verdringing van het woord de oorzaak zijn van de huidige intellectuele malaise van jongeren. Deze critici treden in de voetsporen van mediacriticus Neil Postman die ruim tien jaar geleden de noodklok luidde. Postman waarschuwde voor debilisering van onze cultuur als gevolg van de eindeloze stroom tv-beelden waardoor het abstracte denken en de actieve verbeeldingskracht werden verdrongen; het beeld zou een passieve houding



leerproces substantieel stijgt als deze beelden gecombineerd worden met talige informatie. Het beeld en het woord zijn dus uitstekende partners. Wie beeldbronnen combineert met verhalen, helpt leerlingen bij het opbouwen van kennis.

Kleur en vorm

Voor het geschiedenisonderwijs heeft het beeld een extra dimensie. Het vak gaat immers over vervlogen tijden. We moeten het doen met bronnen uit het verleden. Authentieke visuele bronnen, in het bijzonder historische foto's, hebben de potentie iets daarvan weer in beeld te brengen. Ze tonen aspecten van het verleden die aan het verbale ontsnappen: vormen, kleuren, tastbare voorwerpen, of bijvoorbeeld expressie op gezichten. Het is zoals reizen. Wie een historische plek bezoekt, zal ervaren, dat de plek een andere betekenis heeft gekregen dan alleen uit de boeken.

De voorstelling van het verleden wordt aangevuld met de elementen uit de omgeving, vol geur, kleur en vorm. Zo is het ook met foto's. Neem woonomstandigheden in de jaren vijftig, waarvan we weten dat die vaak niet goed waren. Een foto toont wat die werkelijk betekenden voor de bewoners.

In het geschiedenisonderwijs worden beelden meestal als illustraties bij de teksten gebruikt. Is het niet effectiever om dit eens om te draaien? Beelden zijn voor leerlingen immers makkelijker te reproduceren. Beelden zouden

vaker het uitgangspunt van de les kunnen zijn.

Met deze gedachte is de beeldbank voor het onderwijs 'Het geheugen van Nederland' in het leven geroepen. In deze beeldbank zijn beeldbronnen gegroepeerd rond thema's uit het geschiedeniscurriculum, en in de context geplaatst van de verplichte lesstof. De beelden zijn ontsloten door trefwoorden die in de klas behandeld worden. Omdat de beeldbronnen in de context van de lesstof zijn geplaatst, kunnen leerlingen de beeldbank uitstekend zelfstandig gebruiken. Bij andere beeldbanken is het een stuk lastiger zoeken, omdat de beelden soms summier zijn beschreven. Op dit moment zijn de thema's 'Nederlands-Indië' en 'Nederland na de oorlog' uitgewerkt, maar in de loop van 2007 presenteren we meer thema's.

Indische pioniersbeelden

De beeldbronnen in de onderwijsbeeldbank stammen niet alleen uit het recente verleden, maar ook uit de tijd van de pioniersfotografie. Zo kunnen wij de vruchten plukken van de inspanningen van fotografen die in de negentiende eeuw, kort na de uitvinding van de fotografie, Nederlands-Indië bezochten. In opdracht van de Nederlandse regering en verscheidene historische genootschappen legden zij de Indische schatten op de gevoelige plaat vast. Deze fotografen maakten opnames van de meest uiteenlopende onderwerpen: mensen, huizen, landschappen, het straatleven en het militaire leven. Een mooi voorbeeld is de foto van de militaire landing op Lombok op 6 juli 1894. KNIL bevelhebber majoor Vetter komt aan

De beelden in dit artikel zijn afkomstig uit:
www.geheugenvannederland.nl/onderwijsbeeldbank

Wilt u het krantenartikel in de klas gebruiken?

Vraag het op via:
[onderwijs@geheugenvan-nederland.nl](mailto:onderwijs@geheugenvannederland.nl).

op een strand. De militaire expeditie was bedoeld om de macht van de Lombokse gezaghebbers te breken en het eiland onder Nederlands bestuur te brengen. Het plaatje beeldt mooi het zogenaamde 'moderne imperialisme' uit. De pacificatie van de archipel ging immers gepaard met de komst van militairen. Op deze vredige dag in 1894 kon majoor Vetter in alle kalmte uitpakken. De kleinschaligheid van de expeditie valt op. Het lijkt erop dat de majoor met ongeveer zeventig man aan land komt. Was de pacificatie van de Indonesische archipel inderdaad zo kleinschalig? Een interessante vraag die opkomt bij het bekijken van deze foto.

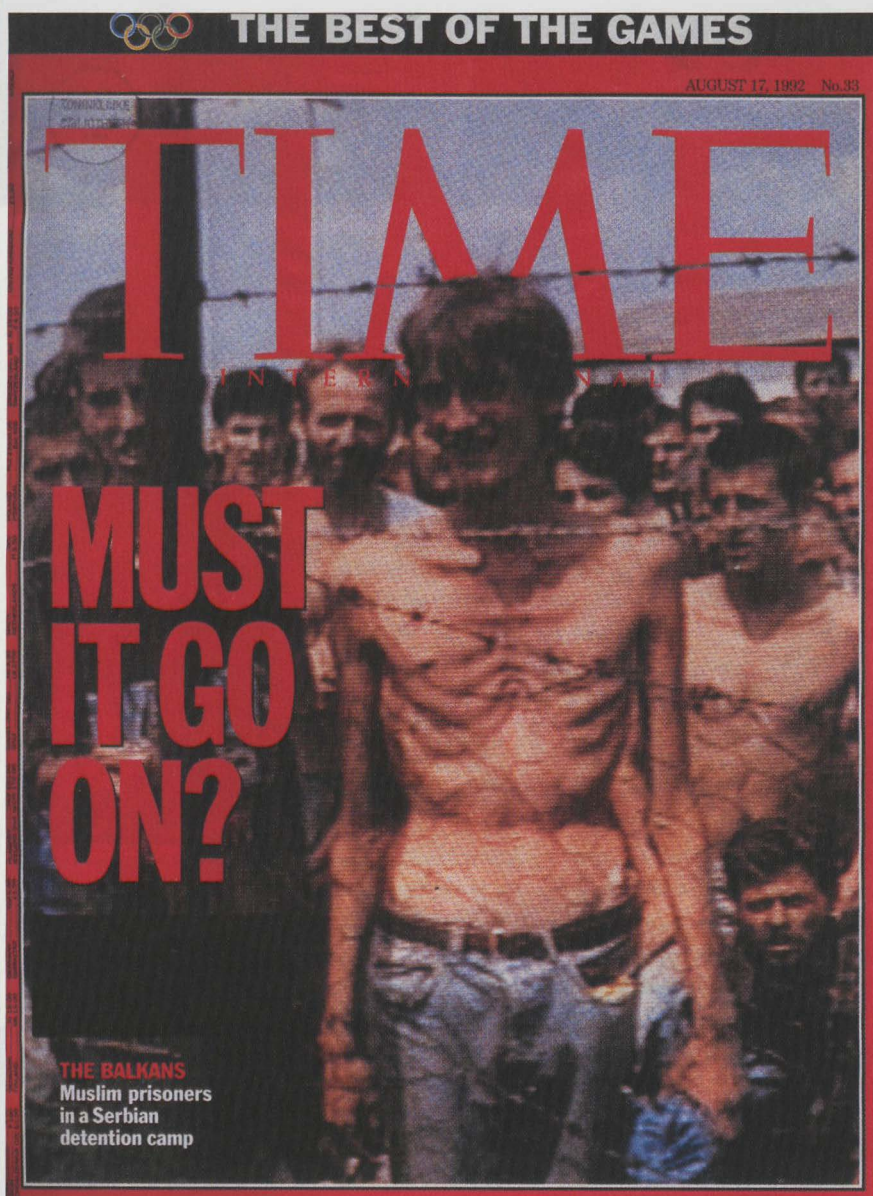
Leerlingen leren van foto's als zij die nauwkeurig bekijken. Kijken vergt een actieve inzet van leerlingen, want beelden moet je leren lezen. Dit aspect wordt nog wel eens onderschat. Leerlingen leren van jongs af aan om te

gaan met taal. Er wordt veel tijd gestoken in begrijpend lezen, taalbeheersing en schrijven. Ondanks dat beelden een belangrijke informatiebron zijn voor leerlingen, leren ze soortgelijke kijkvaardigheden meestal niet. De beelden spreken immers voor zich. Dat is echter een misverstand. Hoe eerder jongeren geleerd wordt kritisch te kijken, hoe beter ze in staat zijn om te gaan met historisch beeldmateriaal. Een kritische en actieve houding is nodig. Beelden zijn geen onschuldige informatiedragers. Ze kunnen de argeloze kijker aardig om de tuin leiden.

De foto op de voorpagina van *Time* van vrijdag 7 augustus 1992 is daar een goed voorbeeld van. Die foto ging de hele wereld over. Hij laat een uitgemergelde man zien achter prikkeldraad. Journalisten presenteerden die foto als bewijs voor het bestaan van Servische concentratiekampen. Op voorpagina's van dagbladen verscheen de foto met de mededeling dat executie in concentratiekampen in het naoorlogse Europa opnieuw een feit was. Pas later bleek hoe misleidend de foto was. Hij is genomen in een vluchtelingenkamp, niet in een concentratiekamp. De man in het midden leed aan een ziekte. Het hekwerk, zo bleek achteraf, was niet gesloten. Dit maakt pijnlijk duidelijk dat het passief bekijken van beelden tot misverstanden kan leiden. Leerlingen moeten beseffen dat een foto geen directe afspiegeling van de werkelijkheid is, maar een eigen versie van de werkelijkheid. Een foto wordt altijd door mensen geproduceerd. De fotograaf beslist welk deel van de werkelijkheid in beeld wordt gebracht. Voor deze foto heeft de fotograaf een zieke man gekozen en het prikkeldraad een centrale rol toebedeeld. Dat maakte de foto tot voorpaginanieuws. Journalisten hebben een beeld gebruikt dat sterk doet denken aan de foto's van concentratiekampen die op ons netvlies zijn gebrand.

Voor de maatschappijvakken zijn dus niet alleen vragen relevant over het onderwerp van het beeld, maar ook over de maker, het publiek, het doel en de betekenis. Wat is er te zien? Wie heeft het gemaakt? Wat is de bedoeling van de maker? Welke betekenis heeft het beeld? Voor wie is het beeld gemaakt? In het geval van de foto van *Time* kon de kritische kijker al zien dat er ook gezonde mensen op staan, maar de magere man staat in het midden, achter prikkeldraad. Het is mooi als leerlingen doorzien dat de fotograaf doelbewust gebruik heeft gemaakt van bepaalde beeldconventies. Als leerlingen kritisch leren kijken naar beeld, dan zullen zij ook een hoger rendement halen uit het gebruik van beelden in het onderwijs. Hopelijk zullen zij ook minder vatbaar zijn voor list en bedrog, al ligt dat bedrog niet altijd op de loer.

Een foto die een schok teweeg bracht.



Beste collega's,

Namens het bestuur wens ik u het allerbeste voor 2007. We bieden een vernieuwde Kleio. We wensen u veel leesplezier en feliciteren de redactie. In 2007 krijgt u als docent met nog meer veranderingen te maken.

In augustus beginnen de eerste leerlingen aan het nieuwe tweede faseprogramma en in 2009 zouden de havo-leerlingen het eerste vernieuwde examen moeten maken. Om te bepalen of dit kan, is de pilot 'nieuwe examen havo' geëvalueerd. De minister moet nu beslissen hoe het centraal examen er vanaf 2009 (vwo 2010) uitziet. Op basis van het evaluatierapport, de informatiebijeenkomst in september, een docentenenquête en overleg met actieve VGN-leden heeft de VGN een advies aan de minister gestuurd. Volgens de conclusies van het rapport is er ruimte voor verschillende didactische benaderingen en werkvormen. Invoering van het nieuwe examen in 2009 komt naar onze mening echter te vroeg. Uit het rapport blijkt dat een aantal essentiële problemen nog niet is opgelost:

1. Problemen bij de toetsconstructie, veroorzaakt door het algemene karakter van de omschrijving van de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken. Docenten en examenmakers hebben te weinig houvast.
2. De opzet van een informatie- en nascholingstraject voor en tijdens de invoering van het programma. De pilot-docenten kregen begeleiding bij de examenvoorbereiding en staken bovenmodaal veel tijd in hun onderwijs. Nascholing moet die begeleiding voor alle docenten beschikbaar stellen.
3. Hoe krijgt het niveauverschil tussen havo en vwo vorm in

het examen? De pilot betrof alleen het havo-examen. Uit de evaluatie blijken aanpassingen voor vwo nodig, maar hoe is nog onduidelijk.

Onze volledige reactie vindt u op www.vgnkleio.nl, naast voorstellen voor de invulling van de overgangsperiode tussen het laatste examen 'oude stijl' en het eerste 'nieuwe stijl', de uitslag van de docentenenquête en een link naar het evaluatierapport. Het programma houdt meer in dan een nieuw eind-examen. Het belooft een grotere verandering te worden dan destijds de invoering van de tweede fase. De VGN is dan ook blij dat een aantal universitaire vakdidactici nascholingen gaan organiseren. Zie hiervoor onze site.

Ook het examenprogramma voor het vmbo verandert vanaf augustus 2007 aanzienlijk. Op aandringen van de VGN is het onderdeel 'Historisch Overzicht vanaf 1900' in het examenprogramma opgenomen. Veel docenten vroegen daarom. Dit overzicht sluit aan bij de trend om meer chronologisch te werken. Hopelijk maakt dit overzicht het geschiedenisonderwijs in het vmbo nog aantrekkelijker! Alle relevante Kleio-artikelen uit 2006 vindt u op onze website.

In de discussie over leergebieden in de nieuwe onderbouw heeft de VGN steeds betoogd dat het goed is om met andere vakken (ook buiten het leergebied mens en maatschappij) op projectbasis samen te werken. Dergelijke samenwerking biedt kansen om het belang van geschiedenis duidelijk te maken en om uitdagend onderwijs te geven. De basis voor goed historisch besef kan volgens ons het best worden gelegd door geschiedenis als apart

vak op de lessentabel te laten staan, te verzorgen door docenten met een vakopleiding. De publicatie van 'De Canon van Nederland' geeft ons een steun in de rug. De canon biedt aanknopingspunten voor samenwerking met andere vakken, en het bijbehorende rapport geeft heldere argumenten om geschiedenis als apart, herkenbaar vak in de nieuwe onderbouw te handhaven. We wezen collega's die ons, bezorgd voor de ontwikkelingen op hun school, om advies vroegen op dit rapport. Iedere school ontving inmiddels een exemplaar. U vindt het ook op www.entoen.nu. Het debat over de canon gaat ook in 2007 verder. Na april 2007 zal de politiek een standpunt moeten innemen. Hopelijk mogen wij docenten zelf bepalen hoe we de canon in ons onderwijs inpassen. Dat sluit immers het best aan bij het 'open karakter' dat de commissie de canon wil meegeven.

Ook in 2007 willen we u via deze rubriek, de website en de nieuwsbrieven-vmbo en havo/vwo op de hoogte houden van ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en de VGN. Wilt u ook een nieuwsbrief ontvangen? Stuur dan een e-mail naar vgn-kleio@orange.nl en vermeld welke nieuwsbrief u wilt ontvangen.

We worden ook graag door u op de hoogte gehouden van uw mening en van ontwikkelingen bij u op school. De VGN wordt vaak gevraagd om namens docenten te reageren in de discussies over geschiedenisonderwijs. Reageert u daarom ook in 2007 via het forum, of per e-mail aan één van de bestuursleden!

Jan-Maarten de Wit
Voorzitter VGN

Aan de slag met het nieuwe examenprogramma Tweede Fase



In het schooljaar 2007-2008 wordt in havo-4 en vwo-4 klassen gestart met het nieuwe examenprogramma geschiedenis. Dat vergt de nodige voorbereiding. De belangrijkste vernieuwing is de toetsing van oriëntatiekennis. Acht scholen hebben meegedaan aan een pilot. Daarin werd onderzocht of landelijke implementatie van een nieuw centraal examen geschiedenis mogelijk zou zijn. In november verscheen het eindrapport van deze pilot. Wat kunnen we leren van de ervaringen van docenten en leerlingen van de pilotscholen?

In dit artikel richten we ons met name op de vraag hoe de docenten van de pilotscholen het curriculum hebben ingericht, wat de problemen daarbij waren en hoe de leerlingen de nieuwe aanpak hebben ervaren. We legden hen een vragenlijst voor en vroegen hen in een interview naar hun mening over de lijst met kenmerkende aspecten, hun manier van lesgeven, de leeropbrengsten, veranderingen in didactiek en de voor- en nadelen van het examenprogramma. Direct na het centraal examen nieuwe stijl (mei 2006) hebben we de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. Hierin waren vragen opgenomen over het eindexamen zelf, over hun voorbereiding op het examen en over de lessen geschiedenis in 4 en 5 havo. Maar omdat we eigenlijk niet wisten hoe de leerlingen uit het 'gewone' examenprogramma tegen deze zaken aankijken hebben we de vragenlijst ook onder hen afgenomen. Tabel 1 laat de uitkomsten van enkele vragen zien. Daarnaast hebben we met 21 leerlingen uit de pilotscholen doorgepraat over de uitkomsten van de vragenlijst. We bespreken de ervaringen in de pilotscholen aan de hand van vijf kernvragen.

1 Hoe tijdvakken en thema's combineren?

Op dit moment bestaat het centraal examen uit twee door een stofomschrijvingscommissie omschreven thema's. De minister moet op basis van het rapport van de pilot en de aanbevelingen van onder andere VGN, CEVO en CITO besluiten of vanaf 2009/2010 in het centraal

examen oriëntatiekennis wordt getoetst en/of thema's. Het nieuwe examenprogramma richt zich op historisch denken en redeneren, op oriëntatiekennis ingedeeld in tien tijdvakken met in totaal 49 kenmerkende aspecten en op thema's. Met uitzondering van het thema 'geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie', staat het scholen vrij de inhoud van de thema's te bepalen. Als het nieuwe centraal examen oriëntatiekennis gaat bevragen (zoals in de pilot het geval was), zijn de thema's onderdeel van het schoolexamen. Er zijn verschillende mogelijkheden om in het curriculum aandacht voor thema's en tijdvakken te combineren. Thema's kunnen ingebed worden in een curriculum waarin de tien tijdvakken centraal staan. Oriëntatiekennis kan echter ook ingebed worden in thema's. Thema's en tijdvakken kunnen ook enigszins los van elkaar behandeld worden. Hoe hebben de pilotscholen de tijdvakken en thema's een plaats gegeven in het curriculum?

Enkele pilotscholen kozen voor een volledig chronologische aanpak. Ze startten aan het begin van havo-4 met tijdvak 1 en eindigden in havo-5 met tijdvak 10. Ze bouwden tussentijdse herhalingen in of herhaalden de tien tijdvakken vlak voorafgaand aan het CE. Voor elk schoolexamen moest een aantal tijdvakken of een toenemend aantal tijdvakken worden bestudeerd. Aan het eind van het programma werd een toets gegeven over alle tien de tijdvakken samen.

Andere scholen in de pilot kozen voor een aanpak waar-

Carla van Boxtel en Jannet van Drie zijn werkzaam aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en hebben in opdracht van de SLO de pilot met het nieuwe havo-examen geëvalueerd.

WAT LEREN LEERLINGEN VAN DE GESCHIEDENISLESSEN?

1 Volgend jaar zal ik het meeste van wat ik de afgelopen twee jaar geleerd heb weer vergeten zijn

[1 = zeer mee oneens - 5 = zeer mee eens]

2 Door de geschiedenislessen in havo 4 en 5:

a heb ik een goed overzicht gekregen van de oudheid tot nu.

b begrijp ik beter hoe en waardoor samenlevingen kunnen veranderen.

c kan ik gebeurtenissen uit het verleden beter in de juiste tijd plaatsen.

d begrijp ik de wereld van vandaag beter.

e heb ik kritischer leren denken.

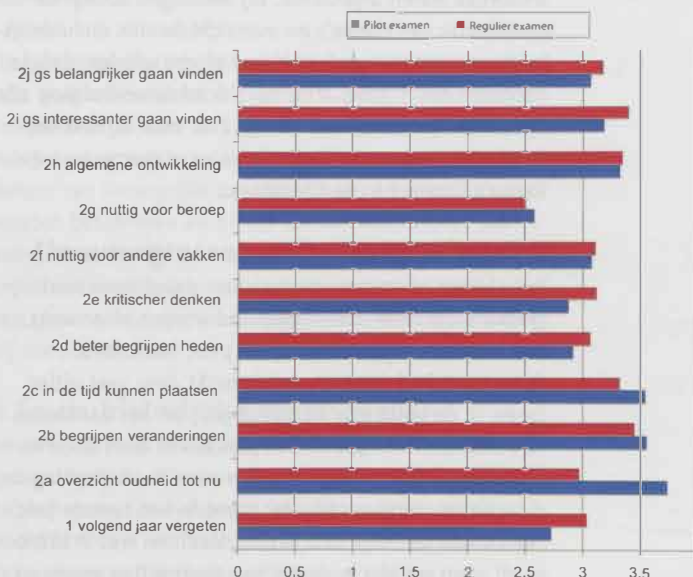
f heb ik dingen geleerd die ik kon gebruiken bij andere vakken.

g heb ik dingen geleerd die nuttig zijn voor mijn vervolgstudie of latere beroep.

h heb ik dingen geleerd waarvan ik vind dat iedereen ze eigenlijk zou moeten weten.

i ben ik geschiedenis interessanter gaan vinden.

j ben ik geschiedenis een belangrijker vak gaan vinden.



Tabel 1. Gemiddelde score van leerlingen die het pilotexamen hebben gemaakt (536) en leerlingen die het reguliere examen hebben gemaakt (288) op de vragen 1 en 2.

DE SCHOLEN DIE DEEL- NAMEN AAN DE PILOT

*H.N. Werkman College, Groningen
Het Assink Lyceum, Haaksbergen
Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud
Katholieke Scholengemeenschap 'de Breul', Zeist
Grotius College, Delft
Christelijke Scholengemeenschap 'De Lage Waard',
Papendrecht
Mill Hill College, Gairle
2College Cobbenhagen, Tilburg*

bij eerst diachrone thema's werden behandeld, om pas later expliciet in te gaan op de tien tijdvakken. Tijdens de behandeling van de thema's werden wel die elementen eruit gelicht die verband hielden met het kader van oriëntatiekennis, zoals omschreven in de kenmerkende aspecten. In een enkel geval werd de expliciete behandeling van de tien tijdvakken zelfs uitgesteld tot havo-5. De schoolexamens in het PTA waren gedeeltelijk gericht op thema's (zoals ook voorheen gebruikelijk) en gedeeltelijk op 'tijdvakkenstof'. Ook hier werd afgesloten met een toets over alle tijdvakken samen.

Eén van de conclusies van de pilot was dat een adequate voorbereiding op het examen blijkbaar kon plaatsvinden via verschillende invullingen van het curriculum. Wanneer men kiest voor een zuiver chronologische of een meer thematische benadering, of een combinatie van beiden, kan echter wel lering getrokken worden uit de problemen die de pilotdocenten hebben ervaren. Bij de scholen waar met thema's werd gewerkt, gaven enkele docenten aan het lastig te vinden de overzichtskennis ('de kenmerkende aspecten') in de thema's te schuiven. Dit had deels te maken met het feit dat de voor de thema's gebruikte methodes niet op zo'n werkwijze waren afgestemd. Bij leerlingen schiep de combinatie van thema's en overzichtskennis onduidelijkheid over wat nu precies geleerd moest worden. Enkele docenten die in havo-4 en havo-5 achtereenvolgens alle tijdvakken behandelden, namen zich voor bij een volgende groep meer de diepte in te gaan met een aantal thema's ingebed in de tijdvakken.

2 Leerlinggestuurd of docentgestuurd?

Het nieuwe examenprogramma kan zowel meer leerlinggestuurd als meer docentgestuurd worden uitgewerkt. Een deel van de docenten in de pilot heeft meer docentgestuurd gewerkt, gekenmerkt door veel uitleg (soms in de vorm van 'hoorcolleges') en het aanbieden van informatiemateriaal. Een aantal van deze docenten was na twee jaar wel ontevreden over de afwisseling in didactische werkvormen. Met name in het tweede jaar, het examenjaar, zijn een aantal docenten wat 'traditioneler' gaan werken in de zin van meer uitleg geven en minder variatie in werkvormen. Dit had ook te maken met de onzekerheid over de vragen die in het centraal

examen gesteld zouden worden.

Een deel van de docenten realiseerde gedurende de pilot een meer leerlinggestuurde werkwijze, waarbij de leerling in belangrijke mate zelf verantwoordelijk werd gehouden voor het verwerven van de nodige tijdvak-kennis en waarbij activerende en creatieve werkvormen werden gehanteerd.

Docenten van bijvoorbeeld Scholengemeenschap De Breul in Zeist, 2College Noord in Tilburg en de Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud lieten hun leerlingen gedurende twee jaar een tijdvakkenossier aanleggen waarin alle belangrijke informatie over de tijdvakken verzameld werd. Een school liet leerlingen een grote quiz-avond over historische kennis voorbereiden, die in het bijzijn van ouders en andere belangstellenden daadwerkelijk plaatsvond. Hoewel het zelf samenstellen van een dossier motiverend werkte en volop gelegenheid bood om ICT te gebruiken, werden de dossiers erg dik en onoverzichtelijk. De leerlingen konden eigenlijk geen juiste selectie maken en er overzicht in aanbrengen, zodat ingrijpen van docenten nodig was. Ook in de praktische opdrachten werden leerlingen aan het werk gezet met het tijdvakkenkader, bijvoorbeeld door een historische film te koppelen aan kenmerkende aspecten, een onderzoek te verrichten naar een onderwerp dat zich over meer tijdvakken uitstrekt, een poster te maken van een tijdvak, of een markant persoon of gebeurtenis in de tijd te plaatsen.

3 Globaal of gedetailleerd?

De 49 kenmerkende aspecten zijn zeer globaal omschreven. Dit riep voor de pilotdocenten de vraag op hoe globaal of gedetailleerd zij de stof moesten behandelen en toetsen. Het globale karakter van de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken zorgde in de pilot-scholen aanvankelijk voor onzekerheid en kritiek. Veel docenten vonden het kenmerkende aspect 'het voeren van twee wereldoorlogen' bijvoorbeeld te vaag. Wat moet je precies behandelen en hoe diep moet je gaan? Tijdens het pilotproject is door de projectleiding per tijdvak een lijst van begrippen gemaakt die leerlingen zouden moeten beheersen.

Een deel van de pilotdocenten vond een nadere uitwerking van of toelichting op de kenmerkende aspecten van tijdvakken gewenst. Anderen vonden de weinig concrete omschrijving van de kenmerkende aspecten geen probleem omdat hierin juist een taak voor de docent ligt en het leerlingen uitdaagt om verdieping te zoeken. Als belangrijk voordeel van de kenmerkende aspecten werd door veel docenten genoemd dat het veel ruimte biedt voor eigen invulling van de lessen.

Enkele docenten gaven aan dat het ook een kwestie van wennen was om met de kenmerkende aspecten om te gaan. In de loop van de uitvoering van het project maakte de aanvankelijke onzekerheid bij de docenten



Natúúrlijk werken wij leerlinggestuurd. Dit is een pilotschool...

over wat ze nu wel of niet in hun curriculum moesten opnemen plaats voor een grotere slagvaardigheid en vertrouwen de juiste keuzes te kunnen maken. Daarop was mede van invloed dat door het beschikbaar komen van proefopgaven duidelijker werd wat op het examen van de leerlingen verwacht kon worden. Bovendien leek bij de docenten de waardering toe te nemen voor het feit dat ze de vrijheid hadden zelf met concrete invullingen van hun curriculum te komen. Van de kant van het IVGD werd de cd-rom 'Tijdvakken Concreet' beschikbaar gesteld, met per kenmerkend aspect voorbeelden van concretisering (gebeurtenissen, personen) in de vorm van afbeeldingen met commentaar. Op de cd-rom was ook een 'lege structuur' te vinden van deze presentatie, die leerlingen konden gebruiken om er zelf hun eigen invullingen en voorbeelden in te plaatsen. Mede hierdoor werd duidelijk dat de invullingen op de cd slechts mogelijke voorbeelden waren. Veel leerlingen gaven aan dat ze het moeilijk vonden om onderscheid te maken tussen wat wel en niet belangrijk is en of iets wel of geen goed voorbeeld is van een kenmerkend aspect.

De kenmerkende aspecten die leerlingen het moeilijkst vonden zijn: ontstaan en verspreiding van de islam (nr. 10), conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van de Nederlandse staat (nr. 22),

moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie (nr. 36) en opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen (nr. 31). Opvallend is dat het om kenmerkende aspecten gaat waarin vormen van historische ontwikkeling en oorzaak-gevolgrelaties voorkomen.

Op sommige pilotscholen werd tijdens schoolexamens zeer gedetailleerde kennis getoetst. Maar het havo-examen nieuwe stijl en de toelichting bij het nieuwe examenprogramma laten zien dat leerlingen over globale kennis van belangrijke ontwikkelingen en verschijnselen moeten beschikken en bij elk kenmerkend aspect een passend voorbeeld moeten kunnen geven. Het gaat bij oriëntatiekennis niet om het kunnen reproduceren van een groot aantal namen en gebeurtenissen en jaartallen bij elk tijdvak.

4 En de historische vaardigheden?

In de vragenlijst is leerlingen gevraagd naar wat ze nu geleerd hebben. Voor leerlingen die het pilotexamen hebben gemaakt waren een 'goed overzicht van de oudheid tot nu' en 'het in de tijd kunnen plaatsen van gebeurtenissen' de belangrijkste leeropbrengsten. De leerlingen van de pilotscholen scoorden ook hoger op deze leeropbrengsten dan leerlingen die het reguliere

examenprogramma hebben gevolgd. Deze uitkomst is in lijn met de aard en de doelstellingen van het nieuwe examenprogramma. Voor leerlingen die het reguliere examenprogramma hadden gevolgd waren het 'beter begrijpen hoe en waardoor samenlevingen (kunnen) veranderen' en 'geschiedenis interessanter gaan vinden' de belangrijkste leeropbrengsten. De leerlingen die het reguliere programma volgden scoorden hoger dan de leerlingen uit de pilotgroep op 'de wereld van vandaag beter begrijpen' en 'kritischer leren denken'. Deze verschillen tussen de leerlingen van de pilotgroep en de leerlingen van de niet-pilotscholen zouden te

maken kunnen hebben met de constatering van een aantal pilotdocenten dat ze zich bij de implementatie van het nieuwe examenprogramma vooral op de overzichtskennis hebben gericht, waardoor de andere eindtermen van het examenprogramma minder aandacht hebben gekregen dan ze wellicht verdienen. Ruim een kwart van de docenten gaf in de vragenlijst aan dat zij door de nadruk op het overzicht van tijdvakken minder aandacht aan historische vaardigheden hebben besteed dan zij gewend waren te doen. Een aantal van hen nam zich voor hier meer aandacht aan te besteden.

SAMENVATTING VAN HET EVALUATIERAPPORT

Algemene conclusie:

Uit de pilot is gebleken dat een examen-havo op basis van het eindexamenprogramma CHMV mogelijk is. Landelijke invoering zal mogelijk zijn, mits goed begeleid en ondersteund.

Detailconclusies:

1. Uit het onderzoek van de beginsituatie van de leerlingen is gebleken dat ze de algemene oriënterende kennis van tien tijdvakken in het najaar 2004 slechts in geringe mate beheersten. Naar de mening van de pilotdocenten is het mogelijk gebleken deze kennis in de loop van twee jaar bij een grote meerderheid van de leerlingen op een aanvaardbaar peil te brengen.
2. Een adequate voorbereiding van de leerlingen op het examen heeft kunnen plaatsvinden via verschillende didactische werkwijzen en invullingen van het curriculum.
3. Over de mate waarin verdere specificatie van de tekst van het examenprogramma gewenst is, bestaat verschil van mening onder de pilotdocenten. Er is kritiek op bepaalde zeer open geformuleerde 'kenmerkende aspecten' van tijdvakken. Aan de andere kant worden vrijheid en eigen verantwoordelijkheid op prijs gesteld.
4. De verschillende aard van formulering en detaillering in de tekst van de 'kenmerkende aspecten' levert problemen op voor een valide toetsconstructie.
5. De formulering van stof in alleen 'kenmerkende aspecten' van tijdvakken geeft weinig houvast voor toetsopgaven die doorsneden door de tijd, ontwikkelingen en causale relaties beschrijven.
6. Pilotdocenten zijn in het algemeen van mening dat het vak geschiedenis met de nieuwe aanpak van het curriculum beter tot zijn recht komt dan met de gebruikelijke aanpak.

7. Leerlingen van de pilotscholen vinden net als leerlingen van niet-pilotscholen het geschiedenisonderwijs in havo-4 en havo-5 belangrijk en interessant. Wat dit laatste betreft scoren ze lager dan leerlingen van niet-pilotscholen.

8. Leerlingen van de pilotscholen zijn van mening dat ze met de nieuwe aanpak nuttige overzichtskennis hebben opgebouwd, die ze kunnen gebruiken en niet snel zullen vergeten. In dit opzicht scoren ze hoger dan leerlingen van niet-pilotscholen.

9. Leerlingen van pilotscholen vinden in mindere mate dan leerlingen van andere scholen dat ze kritisch hebben leren denken en de wereld van vandaag beter hebben leren begrijpen.

10. Uit toetstechnische gegevens blijkt dat de moeilijkheidsgraad van het pilotexamen hoger ligt dan die van de gebruikelijke examens. Deze moeilijkheidsgraad komt dichterbij de buurt van het streefniveau.

11. De toetstechnische betrouwbaarheid van het pilotexamen is ongeveer even groot als die van gebruikelijke examens.

12. Bij de correctie van het pilotexamen zijn geen grotere problemen ontstaan dan bij gebruikelijke examens.

13. De docenten van de pilotscholen zijn van mening dat het examenprogramma zoals zij dat hebben getest landelijk kan worden ingevoerd.

14. Van de kant van experts bestaat naast tevredenheid ook kritiek op het examen. Deze kritiek richt zich met name op de geringe aandacht voor toetsopgaven die doorsneden door de tijd, ontwikkelingen en causale relaties beschrijven – of in het algemeen toetsopgaven die gaan over historische denken en redeneren ['vaardigheden'].

15. Over de vraag hoe een nieuw examen op vwo-niveau kan worden geïmplementeerd bestaat nog onduidelijkheid. Onzekerheid hieromtrent wordt gevoeld door in conclusie 14 genoemde redenen.

Uit het evaluatieonderzoek komt dus naar voren dat een valkuil kan zijn dat alle aandacht uitgaat naar overzichtskennis en historische vaardigheden te weinig aandacht krijgen. Dit zou geen recht doen aan het examenprogramma.

5 Onderbouw en bovenbouw goed afgestemd?

Voor zowel docenten als leerlingen in de pilotscholen was het kader van tien tijdvakken met kenmerkende aspecten nieuw. In de onderbouw was er niet expliciet aandacht aan besteed. Dit heeft natuurlijk gevolgen voor de inrichting van de lessen in havo 4 en 5.

De pilotdocenten benadrukken het belang van het beginnen met dit programma in de onderbouw. 'Je bent nu eigenlijk een huis aan het bouwen zonder fundament.' Anderzijds bestaat het risico dat de bovenbouw te weinig 'nieuws' te bieden heeft, als in de onderbouw ook gewerkt wordt aan de tien tijdvakken. We hebben leerlingen gevraagd of ze vonden dat ze in de bovenbouw veel nieuws hadden geleerd ten opzichte van de onderbouw. De leerlingen vonden van wel. De leerlingen die het reguliere programma volgden waren het wel meer eens met deze bewering dan de leerlingen uit de pilotgroep.

Hoewel veel gebeurtenissen misschien al wel bekend waren, gaven de leerlingen aan nu meer verbanden te zien en gebeurtenissen beter te kunnen koppelen. In tegenstelling tot de onderbouw was er nu ook meer kans om over allerlei zaken te discussiëren. Een aantal docenten van de pilotscholen heeft op dit moment klassen die in de onderbouw al kennis hebben gemaakt met tijdvakken en kenmerkende aspecten. Zij ervaren dit als een voordeel, omdat ze nu in de bovenbouw gemakkelijker diepgang kunnen bereiken door dieper op bepaalde thema's in te gaan en meer verbanden te leggen en vergelijkingen te maken. In geen van de pilotscholen wordt in de onderbouw een leergebied mens en maatschappij aangeboden. Scholen die in de onderbouw thematisch en vakoverstijgend werken, zullen na moeten denken hoe zij voldoende aandacht kunnen geven aan het op chronologie gebaseerde tijdvakkenkader.

Het nieuwe examenprogramma vraagt om een aanpassing van het curriculum in de Tweede Fase. De docenten van de pilotscholen hebben ervaren dat dat geen geringe klus is. Het brengt onzekerheid omdat je als docent moet loslaten wat je gewend bent. Anderzijds gaven de docenten aan het heel uitdagend en inspirerend te vinden om hun curriculum opnieuw vorm te geven. De invulling van het curriculum zal uiteraard beïnvloed worden door de beslissing die de minister neemt ten aanzien van het centraal examen geschiedenis voor havo en vwo. U kunt echter al volop aan



de slag met de voorbereiding. De websites van de VGN en het IVGD bieden de informatie die u in elk geval nodig hebt om het curriculum te kunnen aanpassen. Uitgeverijen bieden nieuwe methodes aan. De universitaire vakdidactici geschiedenis en staatsinrichting geven in alle regio's voorlichting en workshops. Wij wensen u veel succes met de verdere voorbereidingen.

Meer informatie

www.ivgd.nl

Op de website van het ivgd vindt u het volledige evaluatierapport 'Geschiedenis examineren. Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006.

www.vgnkleio.nl

Op de website van de VGN vindt u het examenprogramma vanaf 2007, de toelichting bij het examenprogramma en het advies van het VGN-bestuur naar aanleiding van het evaluatierapport. U vindt hier ook informatie over de nascholing van de universitaire vakdidactici.

BOEKEN

Hans Pols

ZOJUIST VERSCHEENEN

Ze zou een losbandig monster zijn geweest. Ze zou geen gevoel hebben gehad voor de noden van het Franse volk. Antonia Fraser schreef een uitstekend gedocumenteerd portret van de beroemdste Franse koningin. **Marie Antoinette. De biografie.**

Nieuw Amsterdam, € 29,95.

Lange tijd is in de geschiedschrijving van de Tweede Wereldoorlog de slag om Moskou genegeerd. Stalin wilde niet graag herinnerd worden aan zijn verkeerde inschatting en totale paniek uit de eerste maanden die bijna leidden tot de volledige ineenstorting van het Rode Leger. Pas ruim tien jaar na Stalins dood mocht Moskou zich Heldenstad noemen. Rodric Braithwaite, **Moskou 1941. Een stad in oorlog.**

Het Spectrum, € 39,95.

Op 26 augustus 1944 wordt de Wehrmacht-officier Hans Georg Klamroth wegens hoogverraad geëxecuteerd. Vijfendertig jaar later ziet zijn jongste dochter in een televisiedocumentaire over de aanslag op Hitler van 20 juli 1944 voor het eerst beelden van haar vader. Ze begint een speurtocht door het naziverleden van haar familie. Wibke Bruhns, **Het land van mijn vader. Geschiedenis van een Duitse familie.**

De Arbeiderspers, € 18,95.

In de periode van 1200 tot 1500 vonden fundamentele veranderingen plaats in de verhoudingen tussen mannen en vrouwen met name in de landen rond de Noordzee. Die modernisering van het huwelijkspatroon had grote gevolgen voor de economie en de samenleving. Tine de Moor en Jan Luiten van Zanden, **Vrouwen en de geboorte van het kapitalisme in West-Europa.**

Boom, € 18,50.

In West-Europa is sinds de Verlichting het ideaal van maatschappelijke gelijkheid gaan domineren. Dit heeft geleid tot een grote gevoeligheid voor ongelijkheid en veroorzaakt steeds meer onbehagen over de onvolmaaktheid van de samenleving. Leo Lucassen en Wim Willems, **Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies.**

Bert Bakker, € 14,95.

In 1625 deed een Nederlandse strijdmacht een eerste aanval op Elmina. Toen de manschappen aan het eind van de dag lagen uit te rusten werden ze verrast door Afrikaanse bondgenoten van de Portugezen. 441 Nederlanders kwamen om het leven, zij werden 'als hoenderen de cop aff geslagen.' Van de aanval op Elmina is een uniek ooggetuigenverslag bewaard gebleven dat door Henk den Heijer is ingeleid en bezorgd. **Expeditie naar de Goudkust. Het journaal van Jan Dircksz Lam over de Nederlandse aanval op Elmina 1624-1626.**

Walburg Pers, € 24,95.

Over befaamde en beruchte Nederlandse zeerovers, zoals Claes Compae, en vrijwel vergeten vrijbuiters, als Jan Erasmus Reyning, schreef Stephen Snelders **Het grijnzend doodshoofd. Nederlandse piraten in de Gouden Eeuw.**

Aksant, € 16,90.

'Vader van de Wederopbouw' was zijn eretitel. Zijn naam is verbonden met de wederopbouw van Rotterdam, maar evenzeer met de Noordersluis in IJmuiden en de Afsluitdijk. Tessel Pollmann schreef **Van Waterstaat tot Wederopbouw. Het leven van dr. ir. Ringers (1885-1965).**

Boom, € 25,00.

In de reeks **Gedenkwaardige gebeurtenissen** van Liz Gogerly, **De droom van Martin Luther**

King en van Jane Bingham. **Het Tiananmenplein.** Ars Scribendi, beide deeltjes, € 14,00.

Het fluitschip was in de Gouden Eeuw het Nederlandse handelschip in de Europese wateren. Minder bekend is dat ook de VOC gebruik maakte van deze populaire vrachtvaarder. Ze werden zelfs op de werven van de VOC gebouwd. Herman Ketting, **Fluitschepen voor de VOC. Balanceren tussen oncostelijkheid en duurzaamheid.**

Aprilis, € 29,00.

De Schiedamse kuiper Cornelis Stout vertrok in 1678 met zijn gezin naar Suriname. Maar zijn schip werd door kapers geënterd en hij en zijn gezin werden in Algiers als slaaf verkocht. Na twee jaar kwamen ze vrij. Langer in slavernij zat Maria ter Meetelen, in 1731 door Marokkanen gevangen genomen. Twaalf jaar leidde zij een slavenbestaan, waarin zij toestemming kreeg om met een christenslaaf te trouwen. Laura van den Broek en Maaike Jacobs schreven **Christenslaven. De slavernijervaring van Cornelis Stout in Algiers (1678-1680) en Maria ter Meetelen in Marokko (1731-1743).**

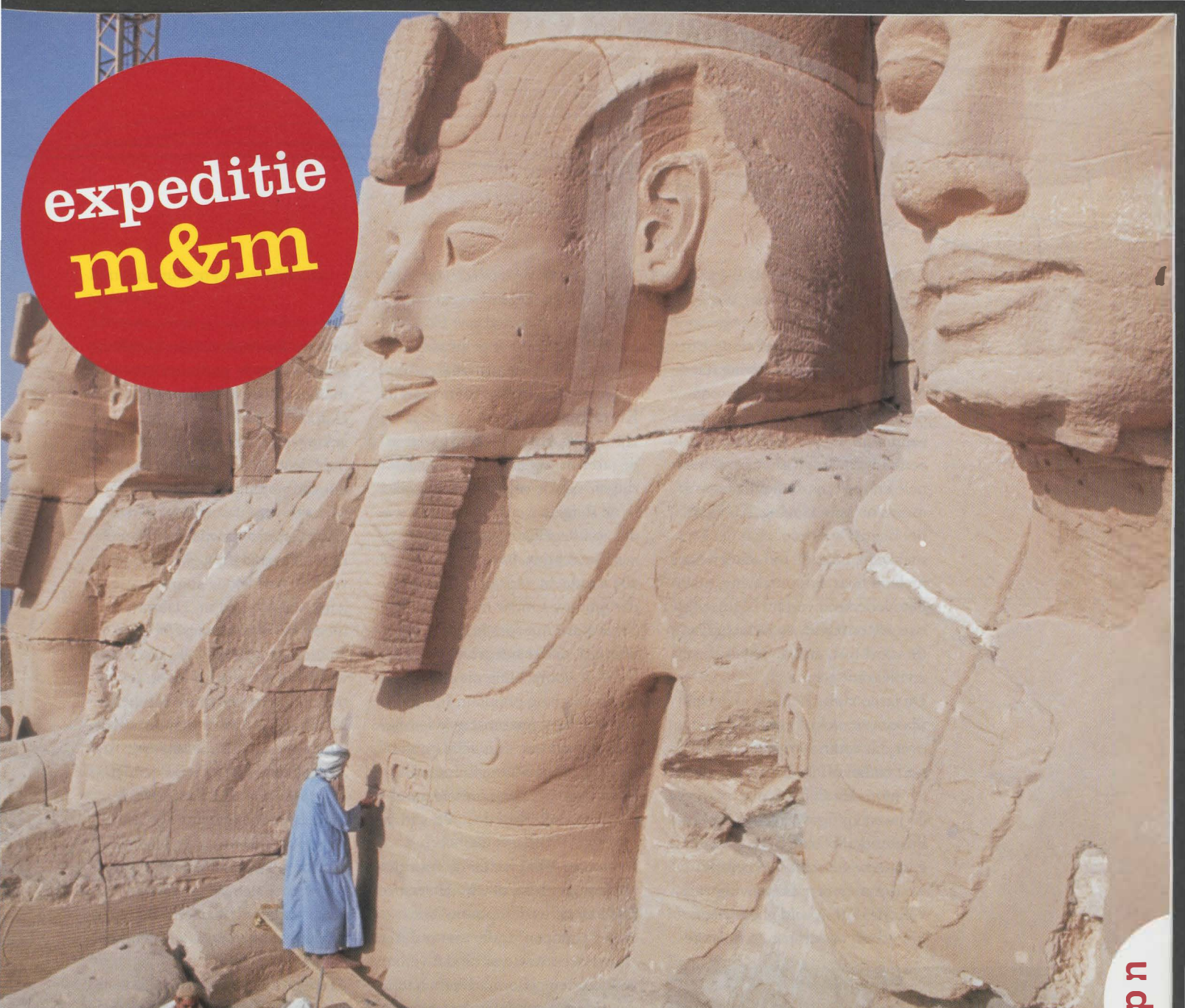
Walburg Pers, € 32,95.

In **Een vrijgevochten doorzetter. 15.000 kilometer te voet door Europa (1934-1937)** onttrafelt Dick ter Haar de mysterieuze reis die zijn vader Jan ter Haar met een huisje op wielen door het Europa van de jaren dertig maakte.

Walburg Pers, € 39,50.

Vijftig jaar na de Hongaarse opstand vertellen vluchtelingen hun verhaal over hun leven daar en de opvang in Nederland. Nederlanders die in betere tijden naar Hongarije vertrokken complementeren dit verhaal. Maria Douwes, **Hongaren in Nederland, Nederlanders in Hongarije. Vijftig jaar na 1956.**

Aprilis, € 29,00.



expeditie
m&m

epn

Ontdek avontuurlijk leren met Expeditie M&M

- Neem uw vmbo-leerlingen mee op ontdekkingsstocht door geschiedenis, aardrijkskunde en economie
- Uw vak blijft herkenbaar
- Geschikt voor elke vmbo-school
- Stel uw eigen pakket met katernen samen
- De vakoverstijgende projecten zijn inzetbaar bij mens en maatschappij én geschiedenis
- Veel afwisseling door korte teksten, pakkende beelden en heldere opdrachten

Een katern uitproberen? Vraag een beoordelingsexemplaar aan bij Angela Dijkman via telefoon (030) 63 83 330. Kijk ook eens op www.expeditieMenM.epn.nl.

JOSHA LIVESTRO, *DE ADEM VAN GROOTHEID. NEDERLAND IN DE JAREN VIJFTIG*.
(BERT BAKKER: AMSTERDAM, 2006). 293 BLZ., PRIJS € 19,95.

Voor wie honderd jaar terug kan kijken moet de verandering die de Nederlandse samenleving in die periode heeft ondergaan spectaculair zijn. Nederland werd van een nog deels agrarische, traditionele en gesloten samenleving een moderne samenleving. Nu kleurt het begrip 'modern' zich net zo makkelijk naar de tijd als een kameleon naar zijn omgeving, maar het Nederland van nu is gesecculariseerd, ontzuild, de industrialisatie voorbij en geïndividualiseerd, zo niet onthecht.

De jaren vijftig hebben al decennia een sleutelrol in het debat over dat veranderingsproces. Vrij snel na het afscheid van het decennium klinkt het harde oordeel: de jaren vijftig waren een hinderlijke onderbreking in de vooruitgang geweest. Het was een tijd waarin men de samenleving van voor de oorlog wilde herstellen; het waren bedompte en duistere

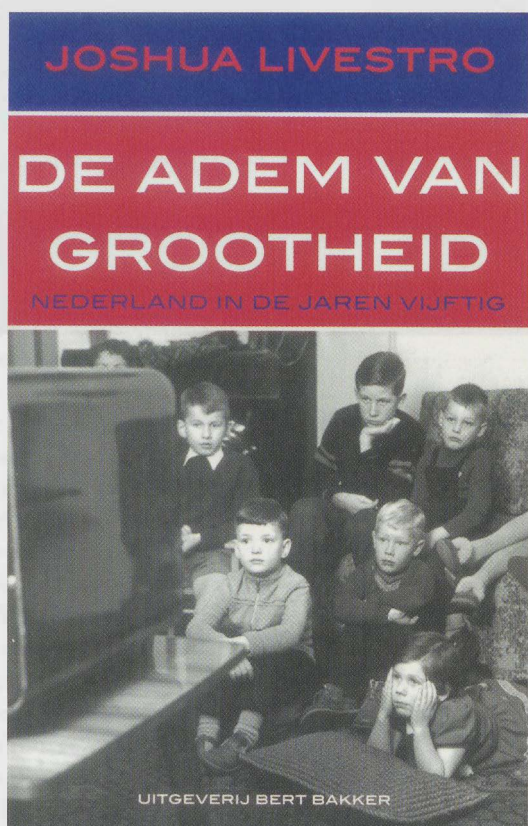
jaren. Dit negatieve geluid blijft tot in de jaren tachtig klinken. In 1984 publiceert Siep Stuurman in *Kleio* 'Het zwarte gat van de jaren vijftig', waarin hij uiteenzet dat in de jaren vijftig de grote veranderingen van de volgende decennia in de steigers werden gezet. Er was dus wel degelijk vooruitgang, al verdween hij soms uit zicht door alle aandacht voor herstel en wederopbouw. Onder historici raakte Stuurmans interpretatie snel ingeburgerd, onder het grote publiek bleef de voorstelling uit de jaren zestig nog lang populair. Inmiddels lijkt ook hier een omslag te hebben plaatsgevonden; er is zelfs sprake van een zeker nostalgisch sentiment naar het harmonische en statische beeld van de jaren vijftig.

In januari 1950 waren de vooruitzichten niet best, al was de eerste fase van de wederopbouw succesvol verlopen. Indië was verloren en iedereen wist wat uit dat verlies zou worden geboren. Drees had in zijn oudejaarstoespraak gesproken van het bij velen levende gevoel dat 'de adem van grootheid' was geweken. En ondanks de economische groei was Nederland arm. Tot in de vroege jaren vijftig lag het dieet van de gemiddelde Nederlander onder het niveau van 1939. Bovendien lag op een paar honderd kilometers van de oostgrens een totalitair monster zijn kans af te wachten om toe te slaan en het land in slavernij te dwingen. Tien jaar later zijn er nog wel zorgen, zeker over de dreiging van het communisme, maar ze zijn toch van een andere orde. De stemming is optimistisch geworden: moeilijkheden kunnen aangepakt worden, zoals dat in de voorafgaande jaren was gebleken en de nieuwe technologische mogelijkheden zouden dat in de toekomst alleen maar makkelijker

maken. De Nederlandse bevolking was jong, grote gezinnen beheersten het straatbeeld. Een jeugdig elan had het land in zijn greep gekregen en de verwachtingen over de toekomst waren inmiddels hooggespannen.

Maar er waren ook zorgen over de dreigende verwildering van de massajeugd in de steden. De vrees voor de bandeloos opgroeiende jeugd zat er goed in. Daarom moest het vooroorlogse beschavingsoffensief met volle kracht worden voortgezet. Het onderwijs moest daarin een grote rol spelen. Minister Cals wilde met zo'n grote voortvarendheid alles tegelijkertijd aanpakken, dat het ARP-kamerlid Roosjen hem adviseerde om de mammoet maar in het sprookjesbos te laten en zich te concentreren op kleinere, afzonderlijke wetsvoorstellen. Waarmee de grote onderwijsvernieuwing van de jaren zestig aan haar naam is gekomen.

Met *De adem van grootheid* wil Livestro de jaren vijftig beschrijven vanuit het gezichtspunt van de generatie zelf. In die poging tot mentaliteitsgeschiedenis is hij maar gedeeltelijk geslaagd. Veel aandacht besteedt hij in zijn boek aan de buitenwereld: de Verenigde Staten, de Sovjet-Unie, de Koude Oorlog, het Midden-Oosten, Europa. Natuurlijk, dat was het decor waartegen we de Nederlandse jaren vijftig moeten zien, maar decorstukken mogen natuurlijk nooit het zicht op de handeling ontnemen. Nu lijkt zijn boek meer op een overigens niet slecht - overzichtswerk van 'de' jaren vijftig. Daarnaast bleef de beschrijving van het dagelijkse leven te veel aan het oppervlakte. Daar staat tegenover dat het boek een mooie verzameling anekdotes oplevert. Zoals die over Liefstink die alle rijksuitgaven boven de



honderd gulden persoonlijk controleerde.

Livestro is een goed verteller - hij schrijft o.a. ook toespraken voor Bolkenstein - maar soms laat hij zich zo door de vaart van zijn eigen verhaal meeslepen, dat hij uitglijdt. Bij de beschrijving van de toestand van het Nederlandse leger voor de oorlog merkt hij onder andere op dat het veldgeschut uit de Eerste Wereldoorlog dateerde en de geweren zelfs

nog van daarvoor en dat pantserafweergeschut geheel ontbrak. Nu was er heel veel op de bewapening van de Nederlandse krijgsmacht aan te merken, maar er was wel degelijk moderner veldgeschut, men beschikte over bijna vierhonderd stuks pantserafweergeschut (Pag) en ook de gewone Wehrmacht-soldaat had een karabijn uit de tijd van de Boerenoorlog (M98).

Maar los van deze kantteke-

ningen, Livestro is in staat de aandacht van de lezer met zijn boeiende boek tot het laatst toe vast te houden. En dat is ook wat waard. Nog één ding: het boek had mooiere foto's verdiend. Zoals die op het omslag; kinderen die bij een 'tante' uit de straat op zaterdagmiddag televisiekijken. Want zo ging dat in de jaren vijftig.

Hans Pols

DAVID DOWNING, *HET ONTSTAAN VAN HET MIDDEN-OOSTEN*; JOHN KING, *ISRAËL EN PALESTINA*; JOHN KING, *OLIE IN HET MIDDEN-OOSTEN*; JOHN KING, *IRAN EN DE ISLAMITISCHE REVOLUTIE*; JOHN KING, *IRAK TOEN EN NU* (ARS SCRIBENDI/CORONA: HARMELEN 2006) IEDER DEEL 56 BLZ., PRIJS PER DEEL € 15,-.

De nieuwe reeks van Corona, 'Het Midden-Oosten', bestaat uit vijf boekjes en beschrijft de belangrijkste gebeurtenissen en ontwikkelingen in deze uiterst brandbare regio. De boekjes, zoals altijd verpakt in monkey-proof koft, zijn gericht op een jong publiek: lezers van 12 tot 15 jaar.

Gezien de voortdurende actualiteit van de problematiek rond Israël, Irak en Iran is een dergelijke gemakkelijk leesbare, fraai geïllustreerde reeks meer dan welkom. De tekst van de boeken is eenvoudig en niet al te uitgebreid. Tal van beroemde uitspraken van politici staan in aparte kadertjes. Een andere verhaallijn wordt gevormd door korte vermeldingen van incidentele gebeurtenissen die nog op ons netvlies gebrand staan, zoals de kaping van het cruiseschip de Achille Lauro in 1985, toen de gehandicapte joodse gijzelaar Klinghofer door de Palestijnse terroristen overboord werd gegooid. Andere thema's in die aparte kadertjes zijn onder meer de oorsprong van de Intifadah, de veiligheidsmuur die Israël vanaf 2002 bouwt, en de Israëlische terugtrekking uit de Gazastrook in 2005. Gezien de verwevenheid van de probleemvelden in het Midden-Oosten is enige overlap tussen de

vijf boekjes onvermijdelijk. Zo komt de befaamde ontmoeting tussen president Roosevelt en koning Ibn Saoed in februari 1945 op het schip de USS Quincy in het Suezkanaal tweemaal voorbij; eenmaal in het deeltje over de rol van de olie, en eenmaal in dat over het 'ontstaan' van het Midden-Oosten.

Soms moet je de auteurs wel op een slordigheid betrappen. Zo is het echt een anachronisme om al in de zevende eeuw de Palestijnen op te voeren als groep met een eigen identiteit. Het zionisme wordt in het deeltje over Israël en Palestina wel erg terloops aangestipt, hoe belangrijk het ook was. En het was niet koning Hoessein, maar diens grootvader koning Abdoellah die in 1947 de naam van zijn land veranderde in het hasjemitische koninkrijk Jordanië. Tegenover dat soort zwakke punten staat het feit dat in vrijwel alle teksten met redelijk succes is getracht de objectiviteit in acht te nemen en consequent recht te doen aan de standpunten van elk der strijdende partijen. Een hele klus als het over het Midden-Oosten gaat. Voor de docent is het gemakkelijk om korte opdrachten uit deze reeks te verstrekken. Voor de variatie slaan de leerlingen niet

metten aan het googelen, maar zie je hen weer eens lekker in een echt boek snuffelen. Die handeling wordt vergemakkelijkt door het uitgebreide register van personen en zaken. Datzelfde register kan de docent ook op het idee van weer verfijndere opdrachten brengen.

Jan van Oudheusden



GUIDO EVERTS, *CLIO'S KERSTENING. PEDAGOGISCHE LITERATUURKRITIEK VAN PLATO TOT LUTHER.*
(DAVON: B UDEL 2005), 333 BLZ., € 22,90.

Tot aan het begin van de jaren zeventig kreeg je als aankomend leerkracht op de opleiding de boodschap mee dat instrueren en vertellen de basis waren voor goed onderwijs. Kinderen moest je wat meegeven; de instructie en het verhaal waren daarvoor geschikte werkvormen. Tijdens de wekelijkse stagedag oefende je ermee. Het vertellen van verhalen kwam volop aan bod bij het geschiedenisonderwijs. En wie een protestants-christelijke opleiding volgde, vertelde elke week ook nog een bijbelverhaal. De verhalen lagen vast; ze moesten bovendien volgens een vaststaand stramien worden verteld en elk verhaal had een morele boodschap. De afgelopen decennia is er niet alleen binnen de opleidingen, maar in het gehele onderwijs veel veranderd. Instructie is nog steeds een belangrijke werkvorm, naast het zelfstandig en coöperatief werken. Maar het verhaal heeft haar dominante positie verloren. Het bekijken van (tv- en computer) beelden heeft die positie overgenomen. Tot voor kort ondersteunde het beeld slechts de

instructie en het verhaal. Nu staat het beeld voorop, buiten, maar ook binnen de school. Beelden - zo zou je kunnen zeggen - 'vertellen' nu het verhaal.

Clio's kerstening gaat over het verhaal als pedagogisch medium; de vorm, inhoud, het gebruik en de morele betekenis ervan. Guido Everts beschrijft de veranderende opvattingen over dit pedagogisch medium in de voor-moderne tijd, vanaf de Grieken tot en met de renaissance. Maar in plaats van de huidige discussie erover in kaart te brengen, gaat hij terug in de tijd. Daarmee maakte hij zijn proefschrift tot een onderzoek naar de grondslagen van de huidige neergang van het verhaal als pedagogisch medium.

Wisselende betekenis

Het verhaal als pedagogisch medium blijkt al vroeg onderwerp van discussie te zijn geweest. Plato stond er op z'n minst dubbelzinnig tegenover. Het verhaal kan als toegangspoort tot het kennen dienen, als een pedagogische voorbereiding zagezegd. Maar tegelijkertijd houdt

het verhaal je van de ware kennis af en daarmee ook van het goede. Het is een af-beeld, een nabootsing. Aristoteles dacht daar anders over. Een verhaal stelt je in staat overzicht te krijgen. En daarnaast kan een verhaal zuiverend werken, door mee te leven kun je je van negatieve gevoelens bevrijden. Bij het intreden van het christelijk tijdperk stelt men niet alleen maar vragen bij de (verhaal-)vorm, maar vooral bij de inhoud. Hoe met het klassieke (heidense) erfgoed om te gaan? Met het christelijk tijdperk had zich een nieuw vormingsideaal aangediend: niet roem stond nu voorop, maar deemoed, nederigheid. En daardoor konden de klassieke verhalen ook niet maar zo worden overgenomen. Augustinus wees het klassieke erfgoed compleet af. Sowieso stond hij afwijzend tegenover verhalen. Christus is de innerlijke leidsman als het om het ware en goede gaat. In de middeleeuwen blijft men in navolging van Augustinus de klassieke verhalen afwijzen. Maar dat wil niet zeggen dat de verhaalcultuur verdwijnt.

STEVE PARKER (VERTAALD DOOR KARIN BENEKEN KOLMER), *20E EEUW; WETENSCHAP & TECHNOLOGIE; 1990-2000, HET ELEKTRONISCHE TIJDPERK*, 31 BLZ.

STEVE PARKER (VERTAALD DOOR GERT-JAN KRAMER), *20E EEUW; MEDIA 1990-2000, DE ELEKTRONISCHE MEDIA*, 32 BLZ.

HANNAH FORD (VERTAALD DOOR GERT-JAN KRAMER), *20E EEUW; DESIGN 1990-2000, HET DIGITALE TIJDPERK*, 32 BLZ.

CLARE OLIVER (VERTAALD DOOR PIET DE BAKKER), *20E EEUW; KUNST; 1980-2000, NAAR DE 21E EEUW; GESCHIEDENIS VAN DE MODERNE KUNST*, 32 BLZ
(ARS SCRIBENDI BV, ET TENLEUR, 2005)

De serie 20e eeuw bestaat uit verschillende deeltjes die elk de ontwikkelingen in een decennium op een bepaald gebied, zoals design, media, kunst en muziek, bespreken. De serie komt oorspronkelijk uit Engeland, maar is nogal letterlijk vertaald. Hierdoor zijn de teksten stijf, weinig verhalend, wat het lezen

voor leerlingen minder aantrekkelijk maakt. Dit wordt goedge maakt door het gebruik van veel prachtige foto's en illustraties. Deze versterken wat er in de tekst wordt uitgelegd. Hoewel er op sommige pagina's wel erg veel beeld staat, wat het geheel soms weer onoverzichtelijk maakt.

In Het Elektronische Tijdperk probeert Steve Parker ons een beeld te schetsen van de ontwikkelingen op elektronisch gebied aan het einde van de vorige eeuw. In zijn uitleg gebruikt de auteur veel vakgebonden begrippen als 'virtuele realiteit' en 'genetische modificatie' die voor onderbouwleerlingen, met name in het vmbo, moeilijk te begrijpen zullen zijn. Vmbo-leerlingen zullen snel afhaken, ook vanwege de drukke pagina's van stukjes tekst gecombineerd met foto's en animaties.

Design, Het Digitale Tijdperk gaat over de ontwikkelingen op het digitale vlak in het laatste decennium van de twintigste eeuw. Het grootste nadeel van deze

Integendeel, de heldenverhalen worden door heiligenverhalen vervangen. In de renaissance komt de waardering voor het klassieke erfgoed weer terug, met name bij Erasmus, maar ook bij Luther. De laatste hecht tevens grote waarde aan de volkstaal. Hij vertaalt zelfs de bijbel in het Duits. Vives staat in tegenstelling tot Erasmus kritisch tegenover de klassieke vertelkunst. De verbeelding moet beteugeld worden. Bij hem tekent zich reeds een empirisch-rationeel wereldbeeld af. In een appendix trekt Everts nog enkele lijnen door. Hij laat zien dat verhaalcultuur gaandeweg verdwijnt en ingeruild wordt door wereldverkenning en onderzoek. Rousseau draagt geen kennis over door verhalen te vertellen, maar door Emile ervaringen te laten opdoen. In plaats van naar Christus, luistert men naar de natuur.

Everts heeft een breed proefschrift geschreven. In minder van 250 bladzijden geeft hij een beeld van hoe men tussen 400 voor Christus tot 1550, resp. 1800 over het verhaal als pedagogisch medium dacht. Daarbij heeft hij oorspronkelijke bronnen geraadpleegd

maar ook secundaire literatuur. Dat maakt het proefschrift tot boeiende literatuur.

De voorbeeldfunctie van de in het onderwijs gebruikte narratieve tekst (p. 18), zo typeert Everts het thema van het proefschrift. Hij spreekt ook over voorbeeldtekst. In het kielzog van dit thema duiken echter tal van andere thema's op: nabootsing, verhaal versus rede, klassieke (heidense) verhalen versus christelijke verhalen, verhaal versus ervaring, verhaal en canon. En daar ligt nu precies het probleem van dit proefschrift. De onderzoeksvraag is te breed en te weinig specifiek. Met de vraag 'Wat is de strekking van de pedagogisch georiënteerde commentaren op de vorm, de inhoud en het gebruik van voorbeeldteksten in het onderwijs sinds Plato tot en met Luther?' (p. 21) kun je alle kanten op. Deze vraag is te weinig specifiek om het materiaal diepgaand te ondervragen. En daarbij komt dat Everts bronnen en secundaire literatuur op een gelijke manier behandelt. Was het niet beter geweest als Everts zijn onderzoeksvraag had uitgewerkt aan de hand van de secundaire literatuur en vervolgens de bronnen met behulp

van daaruit afgeleide vragen had ondervraagd? De lezer blijft nu met nog al wat vragen zitten. Wat waren nu precies de voorbeeldteksten in de klassieke oudheid, in de middeleeuwen en de renaissance? Hoe werden die verhalen gebruikt en met welk doel? Everts geeft daar geen duidelijk antwoord op. Maar bovenal dringt zich steeds meer een andere vraag op. We lezen dat Plato sceptisch stond tegenover het verhaal, maar ondertussen introduceerde hij zijn hoofdgedachte via het (grot-)verhaal. En ook Augustinus' *Belijdenissen* zijn een aaneenschakeling van verhalen. En dan de *Emile*. Een pedagogisch verhaal bij uitstek! En is datzelfde ook niet het geval in de dialogen van Plato en Augustinus? *De Magistro* bijvoorbeeld beschrijft niet alleen de dialoog die Augustinus en zijn zoon Adeodatus voeren, maar vertelt ook de ontwikkelingsgang die de laatste via deze dialoog aflegt. En die bevat nu precies de morele boodschap van de dialoog. Kortom, zeggen schrijvers vaak niet iets anders dan wat ze doen?

Wouter Pols

versie is eveneens het gebruik van ingewikkelde vaktermen. De prachtige foto's en computeranimaties zullen veel leerlingen overigens wel herkennen, maar de link naar de begrippen zal voor hen moeilijk te maken zijn. De vormen en ontwikkelingen van design aan het einde van de 20e eeuw komen door middel van foto's en tekeningen aan bod. Zo zien we modeontwerpen uit deze periode, verschillende voorbeelden van architectuur en nieuwe technieken over de opbouw van stoffen.

De Elektronische Media geeft een overzicht van de ontwikkelingen binnen de media tussen 1990 en 2000. Het lijkt in tegenstelling tot de andere delen van de 20e eeuw wat meer teksten te bevatten, maar de zinnen lopen lekker en zijn ook voor leerlingen van de onderbouw goed te lezen. De hoeveelheid foto's is echter onveranderd gebleven. Elke vernieuwing of verandering die door Parker wordt besproken lijkt meer op een geschiedenisverhaal. Hierdoor wordt het voor alle leerlingen in de onderbouw leuk om achtergrondinformatie

op te zoeken over dit onderwerp. Dit boekje leent zich uitstekend voor het maken van een werkstuk.

De hele serie is volgens de uitgever gemaakt voor kinderen vanaf 10 jaar. Dit blijkt echter wat voorbarig, aangezien de delen gebruik maken van lastige begrippen die zelfs voor kinderen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet altijd even makkelijk zijn te begrijpen. Overigens is het de vraag of het voor de doelgroep wel duidelijk zal worden wat het doel is van de afzonderlijke delen. Geen van de delen laat dat in het begin duidelijk naar voren komen. Alle delen zijn handig voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bij onder andere het maken van allerlei werkstukjes. Bovendien geeft dit exemplaar van 20e eeuw net als alle andere achterin een keurig overzicht van begrippen met uitleg, een chronologisch overzicht en is er een register.

Martijn Strobos



EXCURSIE IJSSELLINIE

In het kader van de tien tijdvakken werd op 30 september 2006 door de VGN een excursie georganiseerd naar Wijhe. Deze stond in het teken van de geschiedenis van de IJssellinie, die diende ter verdediging van ons land, zo ook tijdens de Koude Oorlog. Arend Meijer schreef een verslag van deze dag.

KOUDE (EN NACHT) OORLOG IN NEDERLAND

Begin jaren vijftig: bouwactiviteiten bij Arnhem en Nijmegen en in de IJsselvallei, in de buurt van Olst. Geïnteresseerde voorbijgangers krijgen te horen dat er noodpontonbruggen gebouwd worden bij de betrokken plaatsen. Maar ook in een wijde cirkel eromheen heerst bedrijvigheid. Zo worden afgekeurde Sherman-

tanks, waarvan het geschut nog werkt, in beton gegoten. Op het landgoed de Haere worden in het bos bunkers gebouwd. Er hangt een waas van geheimzinnigheid omheen, journalisten van de lokale pers mogen geen vragen stellen, laat staan iets publiceren.

Oktober 1962: bewoners van de streek tussen Kampen en Deventer vragen zich af waarom de uiterwaarden zo drassig worden, terwijl de wereld de adem inhoudt en vanwege de Cubacrisis op het randje van de derde wereldoorlog balanceert. Het officiële verhaal is, dat de sluizen bij Kornwerderzand in de Afsluitdijk niet goed functioneren.

30 september 2006: een gezelschap van de VGN brengt een bezoek aan het betrokken gebied bij Olst en dan is er plotseling verhelderend licht in deze duistere zaak. Alle genoemde activiteiten houden verband met de Koude Oorlog en de angst voor een mogelijke Russische aanval op West-Europa in de jaren vijftig en zestig. De IJssellinie moet de Russen (en Polen, die het karwei op mogen knappen) tegenhouden of op z'n minst vertragen, zodat de NAVO de rest

van het land en de Randstad kan verdedigen. In de Rijn en de Waal worden stuwen aangelegd (de 'pontonbruggen') om zo al het Rijnwater door de IJssel naar het IJsselmeer te leiden. Een extra stuw bij Olst moet er voor zorgen dat de IJsselvallei echt helemaal onder water komt te staan. Inlaatwerken in de rivierdijken dienen hetzelfde doel. In geval van nood worden de pontons op hun plaats gebracht (er wordt eens per drie maanden in het holst van de nacht geoefend), afgezonken en gesloten. Binnenvaartschepen worden gevorderd en tot zinken gebracht tegen de pontons voor extra stevigheid. De inlaatwerken zullen opengaan en de sluizen bij Kornwerderzand gesloten. 400.000 mensen, die van niets weten, zullen te maken krijgen met zo'n 70 centimeter water (te veel om door heen te rijden en te weinig om te varen). De bunkers op landgoed de Haere zijn commando- en hospitaalbunkers. En dat alles in het diepste geheim.

Genoemde VGN-missie krijgt op 30 september eerst een presentatie van de vrijwilligers die de IJssellinie bemannen. Met kaarten en een dvd wordt uitleg gegeven. Oud-militairen, een ingenieur en een buurtbewoner uit die dagen komen aan het woord.

Dan worden de bunkers geïnspecteerd. De hospitaalbunker blijkt al bijna weer volledig ingericht. Er is plaats voor 36 gewonden. De linie wordt bezet gehouden door 700 soldaten.

In de commandobunker wordt een Russische kaart uit de jaren zeventig getoond waarop de IJssellinie en het te inunderen gebied nauwgezet in kaart zijn gebracht. Zij wisten het wel!

Een bezoek aan de IJssellinie is zeer de moeite waard in het kader van het tijdvak van televisie en computers bij het onderwerp Koude Oorlog.

Arend Meijer

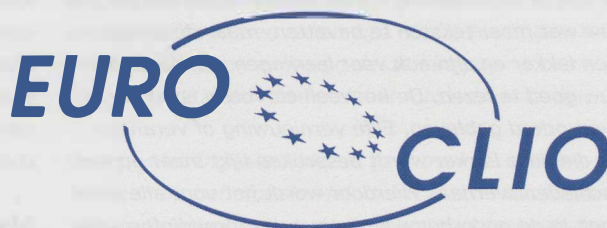
Voor meer informatie:
www.ijssellinie.info



NASCHOLING EUROCLIO

Van 20-25 maart 2007 organiseert EUROCLIO zijn jaarlijkse nascholingsconferentie in Bled (Slovenië). Thema van conferentie is Human Rights Education: Lessons from History.

Het Europees Platform stelt beurzen beschikbaar. Alle informatie over deze conferentie is te vinden op de website: www.euroclio.eu of te verkrijgen via het EUROCLIO Secretariaat in Den Haag, tel. 070- 3817836



**NEDERLANDS CENTRUM
VOOR VOLKSCULTUUR**
'WERKEN, WERKEN, WERKEN!
MIGRATIE EN LOKALE GESCHIEDENIS'

Dit boekje vormt de afsluiting van een meerjarig pilotproject van het Nederlands Centrum voor Volkscultuur, het Landelijk Instituut voor het Immaterieel Erfgoed. Het draait om de migratie en integratie van niet-Nederlanders na de Tweede Wereldoorlog. De bedoeling van dit project is om op lokaal niveau met migratiegeschiedenis aan de slag te gaan. Over de migratie in deze tijd

is nog maar weinig materiaal verzameld. Verhalen van ervaringsdeskundigen worden in dit boek afgewisseld met verhalen van onderzoekers en er worden concrete voorbeeldprojecten belicht.

**'CIRCUS, DE MAGIE VAN EEN
CIRKEL'**

Net als bovenstaand boekje is ook dit boek uitgegeven onder redactie van Ineke Strouken. Het gaat over het circus als onderdeel van ons cultureel erfgoed. Het circus bloeit meer dan ooit met zo'n miljoen bezoekers per jaar. Dit boekje werd in oktober 2006 gepresenteerd tijdens het cir-



cuscongres in Den Haag. Het boekje vertelt en belicht meer dan 200 jaar geschiedenis van het circus en vertelt het leven achter de schermen van het reizende circusgezelschap. Het is rijk geïllustreerd met

kleurrijke foto's en prenten en verkrijgbaar in de boekhandel of door 22,50 euro over te maken op gironummer 810806 van het Nederlands Centrum voor Volkscultuur in Utrecht, o.v.v. circusboek.

MUSEUMNIEUWS

STEDELIJK MUSEUM DE LAKENHAL, 1807-DE BUSKRUITRAMP VAN LEIDEN-2007. T/M 15 APRIL 2007.

Op 12 januari 2007 was het precies 200 jaar geleden dat in Leiden een schip ontplofte

met aan boord 369 vaatjes buskruit. De omvang van de ramp is vergelijkbaar met die van Enschede in mei 2000. Er vielen tegen de 2000 gewonden en ongeveer 160 mensen vonden de dood. Op deze tentoonstelling staat de collectie van de kruit-

rampmemorabilia centraal. Daarnaast passeren het bezoek van Koning Lodewijk Napoleon aan het rampgebied, de hulpverlening, slachtoffers en overlevenden de revue. Vanaf eind januari draait op de site van het Leids archief de speciale

kruitramp-website van het Regionaal Archief Leiden, met daarin achtergrondinformatie, onderwijsprojecten en een actueel overzicht van herdenkingsactiviteiten.

Zie ook: www.lakenhal.nl en www.leidenarchief.nl

Docent geschiedenis m/v (enkele uren per week)

Voor de productie van de centrale examens voortgezet onderwijs zoeken wij een docent geschiedenis havo en vwo.

U werkt mee aan de constructie van de centrale examens en correctievoorschriften. Dit werk kunt u deels in Arnhem bij Cito en deels thuis doen. De werkzaamheden starten per 1 augustus 2007. U bent als docent **werkzaam in het schooltype** waarvoor het examen gemaakt wordt en hebt recente ervaring met examenklassen.

Interesse? Kijk voor meer informatie en het aanmeldingsformulier op www.cito.nl of neem contact op met mevrouw H. Roseboom op telefoonnummer (026) 352 15 44 (maandag, dinsdag of woensdag).

www.cito.nl Over Cito | Werken bij Cito

Cito maakt wereldwijd werk van goed en eerlijk toetsen en beoordelen. Met de meet- en volgmethoden van Cito krijgen mensen een objectief beeld van kennis, vaardigheden en competenties. Hierdoor zijn verantwoorde keuzes op het gebied van persoonlijke en professionele ontwikkeling mogelijk. Onze expertise zetten we niet alleen in voor ons eigen werk maar ook om advies, ondersteuning en onderzoek te bieden aan anderen.



zeker weten

KLEIOKRANT

De Examenbundel Geschiedenis hv 2006/2007 is uitgebreid. Elk van de twee examenonderwerpen – *Van kind tot burger: volksopvoeding in Nederland (1780-1901)* en *De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië* – bevat nu een heldere samenvatting. Hierdoor is de bundel een nog krachtiger hulpmiddel bij de voorbereiding op het examen.

Examenbundel Geschiedenis: uitgebreid en samengevat

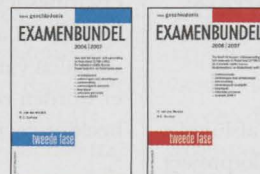
Elke samenvatting telt zo'n 20 pagina's, is puntsgewijs opgezet, bevat alle verplichte examenbegrippen, en kent verschillende kaarten, foto's, illustraties en overzichten. Samen met de overige rubrieken krijgt de leerling een volledig overzicht van de verplichte examenstof.

De oriëntatietoets in de Examenbundel maakt de leerling snel en precies duidelijk, aan welke onderdelen hij (extra) aandacht moet besteden. Dat betekent tijdswinst voor leerling én docent.

Met de samenvattingen biedt de Examenbundel Geschiedenis u een complete voorbereiding. Van lesstof herhalen, oefenen op een specifiek onderwerp en het trainen van integrale examens.

thiememeulenhoff

NIEUW!!



Inhoud Examenbundel Geschiedenis:

- Oriëntatietoets
- Oefenvragen
- Uitwerkingen
- Samenvatting
- Chronologisch overzicht
- Begrippen
- Relevante personen
- Recente Examenopgaven

Geïnteresseerd in een complete, tijdbesparende voorbereiding?

U kunt de bundel bestellen via onze website
www.thiememeulenhoff.nl of de
Docentenlijn (0575) 59 48 80.

CARTOONS BIJ DE CANON

Op 27 februari verschijnt *De historische canon van Fokke & Sukke*, met een voorwoord van Frits van Oostrom. Door Reid, Geleijnse & Van Tol, prijs € 8,95, ISBN-13: 978-90-78753-03-2

NIEUW LESMATERIAAL VAN DE ANNE FRANK- STICHTING

In maart verschijnt bij de Anne Frank Stichting de driedelige lessenserie 'Antisemitisme. Oude en nieuwe vooroordelen'. De delen 1 en 2 behandelen de joodse geschiedenis en het verschijnsel antisemitisme, deel 3 gaat in op andere vormen van

discriminatie. In alle delen wordt een verbinding gelegd met de belevingswereld van jongeren nu. Met afwisselende opdrachten onderzoeken leerlingen zelf hoe vooroordelen ontstaan en wat ze ertegen kunnen doen. Het lesmateriaal richt zich op de 2e en 3e klas vmbo-t, havo en vwo en kan gebruikt worden bij maatschappijleer, geschiedenis en levensbeschouwing.

Docenten krijgen een handleiding met lessuggesties en het boek 'Vijftig vragen over antisemitisme'. Daarnaast kunnen docenten workshops volgen. Kijk voor meer informatie op het weblog www.onderwijsantisemitisme.nl, of neem contact op met:

Ineke Mok
i.mok@annefrank.nl
tel. 020 55 67 100.

DE HISTORISCHE CANON VAN FOKKE & SUKKE

DIE BOEKDRUKKUNST...
DA'S GEEN
BLIJVERTJE!
MENSEN WILLEN
TOCH ALTIJD HAND-
GESCHREVEN BOEKEN
BLIJVEN LEZEN!



REID, GELEIJNSE & VAN TOL

VOORWOORD VAN FRITS VAN OOSTROM

MEDEDELINGEN VAN DE CEVO VAKSECTIE GESCHIEDENIS VMBO

Alle scholen zullen vermoedelijk tussen februari en mei een cd-rom van het CEVO krijgen met daarop uitgebreide informatie over het nieuwe examen Historisch Overzicht vanaf 1900 voor het vmbo. Ook vindt u er

voorbeeldvragen. Alle syllabi over het concept en voorbeeldvragen zijn eveneens te vinden op de website van het CEVO onder het kopje 'syllabi vmbo' en vervolgens 'geschiedenis'. Hier vindt u een voorbeeld-examen met 22 vragen en verschillende bronnen die in Kleio 7 (oktober 2006) zijn besproken.
www.cevo.nl

Willen alle vmbo-docenten met ideeën, grieven, tips, examens of andere zaken die iets met geschiedenis in het vmbo te maken hebben en waarover zij graag in Kleio zouden willen lezen zich richten tot Martijn Strobos:

mstr@davinci-leiden.nl

Nascholingscursus Het nieuwe examenprogramma havo en vwo

Op 1 augustus 2007 gaat het nieuwe examenprogramma geschiedenis in leerjaar 4 van havo en vwo van start met nieuwe onderdelen zoals historisch besef, oriëntatiekennis en een gedeeltelijk vrije themakeuze. Docenten moeten zich in korte tijd voorbereiden op een flinke verandering in de tweede fase.

Doelgroep

FLOT Extern biedt een cursus voor docenten geschiedenis in de tweede fase havo en vwo.

Doelstelling en inhoud

Docenten ontwikkelen met betrekking tot het nieuwe examenprogramma hun kennis, inzicht, vaardigheden en houding ten aanzien van de volgende aspecten:

- historische kennis van docenten;
- didactiek;
- organisatie.

Tijdens twee cursusmiddagen verdiepen deelnemers zich op actieve wijze in de volgende vragen:

- Hoe kan ik zorgen dat ik als docent adequate kennis heb over de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende aspecten?
- Hoe laat ik leerlingen oriëntatiekennis leren?
- Welke examenstof doen we wanneer in de jaren van de examenperiode?

Na de eerste middag gaan cursisten aan de slag met hun kennisplan, hun studiewijzerplan en hun SE-themakeuze. De voortgang hiervan wordt besproken op de tweede middag, waarna dieper wordt ingegaan op inhoudelijke, didactische en organisatorische aspecten van het examenprogramma. Na de cursus kunnen deelnemers hun PTA nieuwe stijl (verder) uitwerken. Deelnemers ontvangen een cursusmap en een nascholingscertificaat.

PTA-ondersteuning door Geschiedenisdesk

Als speciale service biedt de Geschiedenisdesk van FLOT cursisten tot 1 oktober 2007 gratis ondersteuning bij de ontwikkeling van hun PTA. Cursisten die hun concept-PTA naar de helpdesk mailen ontvangen binnen een week feedback.

Uitvoering, locatie en kosten

De cursus wordt in het voorjaar van 2007 uitgevoerd op de donderdagen 8 maart en 26 april van 13.00 tot 16.00 uur in het Mollergebouw in Tilburg. De uitvoering is in handen van Fontysdocenten drs. Ton Emonds, drs. Tom van der Geugten en drs. Mandy Rietveld (tevens bovenbouwdocente aan pilot-school Mill-Hillcollege te Goirle). De cursus kost € 275,- per deelnemer.

Meer informatie en aanmelding

Voor aanmelding kunt u een e-mail sturen naar lero@fontys.nl. U ontvangt dan een aanmeldingsformulier en een routebeschrijving. Voor nadere informatie kunt u e-mailen naar cursusleider Tom van der Geugten (t.vandergeugten@fontys.nl).

Aanmelding voor de cursus in het voorjaar van 2007 is mogelijk tot 1 maart. Data van latere cursussen worden bekend gemaakt op www.fontys.nl/lerarenopleiding/tilburg/flotextern.

Nascholingscursus Didactiek van het vak mens en maatschappij

Een groeiend aantal scholen besluit tot integratie van de vakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis in het vak mens en maatschappij. Voor betrokken docenten is het lesgeven in dit nieuwe vak een uitdaging met goede mogelijkheden voor vernieuwing van hun onderwijs.

Doelgroep

FLOT Extern biedt een cursus voor docenten die in de onderbouw voles (gaan) geven in het vak mens en maatschappij (scenario 3).

Doelstelling en inhoud

Met betrekking tot de didactiek van het vak mens en maatschappij ontwikkelen docenten hun kennis, inzicht, vaardigheden en houding ten aanzien van:

- inhoudelijke kwaliteit;
- kennis en kunde van docenten;
- werkvormen en toetsing;
- methodegebruik;
- programmering;
- praktische zaken op de werkvloer.

Tijdens drie cursusmiddagen verdiepen deelnemers zich op actieve wijze in de volgende vragen.

Op middag 1:

- Aan welke inhoudelijke eisen moet het vak M&M in onze school voldoen?
- Hoe kunnen M&M-docenten eventuele tekorten aan kennis en kunde bijspijkeren?

Op middag 2:

- Op welke manieren willen wij in onze school bij M&M lesgeven en toetsen?
- Hoe kunnen wij in onze school de gekozen M&M-methode gebruiken?

Op middag 3:

- Hoe zetten we in onze school voor M&M een jaarprogramma in de steigers?
- Wat moeten we praktisch regelen op de werkvloer in onze school voor het vak M&M?

Cursisten ontvangen een cursusmap met werkmateriaal, thuisopdrachten en een nascholingscertificaat.

Uitvoering, locatie en kosten

De cursus wordt in het voorjaar van 2007 uitgevoerd op donderdagen 12 april, 24 mei en 21 juni van 13.00 tot 16.00 uur. De uitvoering is in handen van docenten van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. De cursus vindt plaats in het Mollergebouw te Tilburg. De cursus kost € 370,- per deelnemer.

Meer informatie en aanmelding

Voor aanmelding en nadere informatie kunt u een e-mail sturen naar lero@fontys.nl. U ontvangt dan een aanmeldingsformulier en een routebeschrijving. Voor inhoudelijke informatie kunt u e-mailen naar cursusleider Tom van der Geugten (t.vandergeugten@fontys.nl).

Aanmelding voor de cursus in het voorjaar van 2007 is mogelijk tot 31 maart. Data van latere cursussen worden bekend gemaakt op www.fontys.nl/lerarenopleiding/tilburg/flotextern.

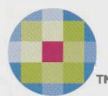


GESCHIEDENIS WERKPLAATS

Nieuw

Vraag nu een
beoordelingsexemplaar aan:
www.geschiedeniswerkplaats.wolters.nl

- Voor het nieuwe geschiedenis examenprogramma Tweede Fase in 2007
- Geschiedeniswerkplaats als complete Tweede Fase methode



Wolters-Noordhoff
a Wolters Kluwer business